

Univerzita Karlova
Husitská teologická fakulta

Autismus a finanční gramotnost v primárním vzdělávání

Autism and financial knowledge in primary education

Diplomová práce

Vedoucí práce:

doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.

Vypracovala:

Bc. Jana Kokrhounová

Praha 2017

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. Ing. Pavlu Krpálkovi, CSc. Za cenné rady a odborné konzultace, kterými mě provázel při psaní mé diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „Autismus a finanční gramotnost v primárním vzdělávání“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

30. 06. 2017

Bc. Jana Kokrhounová

(podpis)

Anotace

Cílem mé diplomové práce Autismus a finanční gramotnost je porovnání rozdílů ve vzdělávání dětí s autismem v základní škole speciální a v inkluzi na základní škole. Dále si zmapovat přehled o finanční gramotnosti u autistů.

Diplomové práce je rozdělena na dvě části. První část teoretická, obsahuje informace o autismu, popisuje možné příčiny jeho vzniku, výčet autistických poruch, metody a možnosti vzdělávání dětí s autismem.

V praktické části popisují rozdíly vzdělávání dětí s autismem v základní škole speciální a v inkluzi na základní škole. Vlastní výzkum se zabývá přehledem a porovnáním znalostí finanční gramotnosti u autisty v inkluzi na základní škole a jeho zdravých spolužáků.

Klíčová slova:

Autismus, příčiny autismu, metody vzdělávání, inkluze, finanční gramotnost

Annotation

The aim of my dissertation Autism and a financial literacy is comparing the differences between the education of autistic pupils at special elementary schools or at elementary school in inclusion..... Next monitoring the summary of financial literacy of autistics.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part contains the information about autism, the list of autistic disorders, methods and possibilities of training of autistic pupils and describes possible causes of its formation.

In the practical part I describe the differences between the education of autistic pupils at special elementary school and in inclusion at elementary schoolThe research is concerned with the summary and the comparison of financial literacy knowledge of an autistic pupil at primary school with his healthy schoolmates.

Key words:

Autism, causes of autism, educational methods, inclusion, financial literacy

Obsah:

Úvod.....	8
1. Vývoj a současné pojetí problematiky	9
1.1 Pervazivní vývojové poruchy	9
1. 2. Vývoj jedince	9
2. Autismus	11
2.1 Výskyt a příčiny vzniku autismu	12
2. 1. 1 Diagnostická kritéria autismu	14
2. 1. 2 Etiologie autismu.....	15
2. 1. 3 Druhy terapií autismu	17
2. 1. 4 Znaký autistického chování	19
2. 2 Poruchy autistického spektra (PAS)	23
2. 3 Dětský autismus	26
2. 3. 1 Historie o dětském autismu.....	27
2. 4 Triáda symptomů autismu	28
2. 4. 1 Současné pojetí a metody dětského autismu	30
2. 4. 2 Psychodiagnostické metody	32
2. 4. 3 Specifické diagnostické metody	36
3. Vzdělávání a výchova u dětí s autismem	37
3. 1 Vzdělávání u autistů	37
3.1.1. Metody výuky dětí s autismem	39
3. 2 Finanční vzdělávání	41
3. 2. 1 Finanční gramotnost a její metody výuky	42
4. Praktická část.....	44
4. 1 Vzdělávání autistů na ZŠ speciální a v inkluzi na ZŠ	44
4. 2 Vzdělávání dětí s autismem v ZŠ speciální.....	44
4. 2. 1 Třída autistů v základní škole speciální.....	46
4. 2. 2 Vyučovací den ve třídě autistů.....	47
4. 2. 3 Výuka matematiky a finanční gramotnosti	49
4. 2. 4 Výhody a nevýhody vzdělávání v ZŠS	50
4. 2. 5 Postřehy učitele a asistenta pedagoga	50
4. 2. 6 Legislativa.....	51
4. 3 Vzdělávání autisty v inkluzi na základní škole	52

4. 3. 1 Autista (Aspergerův syndrom) v inkluzi na ZŠ	52
4. 3. 2 Výuka v inkluzi na ZŠ	59
4. 3. 3 Výuka matematiky a finanční gramotnosti	60
4. 3. 4 Výhody a nevýhody vzdělávání v inkluzi na ZŠ.....	62
4. 3. 5 Postřehy učitelů a asistenta pedagoga vzdělávání v inkluzi.....	64
4. 3. 6 Autismus a šikana	66
5. Výzkumné šetření finanční gramotnosti.....	68
5.1 Charakteristika a metoda výzkumného šetření	68
5.2 Výzkumné šetření a vyhodnocení.....	68
5. 3 Celkové zhodnocení dotazníku	77
6. Diskuse	79
7. Závěr	81
Seznam použité literatury	82
Přílohy.....	86
Summary.....	87

Úvod

Autismus, vzdělávání autistů a žáků s jinými vývojovými poruchami a v neposlední řadě vzdělávání v inkluzi na základní škole, jsou velice aktuální a živá témata.

Cílem mé diplomové práce *Autismus a finanční gramotnost* je porovnání rozdílů ve vzdělávání dětí s autismem v základní škole speciální a v inkluzi na základní škole. Dále si zmapovat přehled o finanční gramotnosti u autistů.

Diplomové práce je rozdělena na dvě části. První část teoretická, obsahuje informace o autismu, popisuje možné příčiny jeho vzniku, výčet autistických poruch, metody a možnosti vzdělávání dětí s autismem.

V praktické části popisují rozdíly vzdělávání dětí s autismem v základní škole speciální a v inkluzi na základní škole. Zaměřím se také na metody vzdělávání. Vlastní výzkum se zabývá přehledem a porovnáním znalostí finanční gramotnosti u autisty v inkluzi na základní škole a jeho zdravých spolužáků.

1. Vývoj a současné pojetí problematiky

1.1 Pervazivní vývojové poruchy

Pervazivní vývojové poruchy jsou závažné poruchy, projevující se již v útlém dětství. U takto postižených dětí poškozují velmi vážně jejich psychický vývoj.

Pervazivní – zasáhnutá je celá osobnost, něco uvnitř člověka.

Jednou z těchto poruch je dětský autismus, který má několik diferencovatelných variant.

Pervazivní porucha mnohem lépe umožňuje poznat poruchu osobnosti než slovo autismus. Projeví-li se u postižených další problémy např. v komunikaci, sociálním porozumění a imaginaci a mají problémy s viděním a se sluchem, není slovo autista nejvýstižnější.

Dle Peeterse je nejvíce autistických dětí:

- 60% se střední až těžkou mentální retardací
- 20% s lehkou mentální retardací
- 20% s průměrnou nebo mírně nadprůměrnou inteligencí.

„Autismus je zcela něco jiného než duševní vada. Je to nešťastný stav mysli, kdy postižený jedinec není schopen užívat lidského společenství a stahuje se do vlastního světa“

(dle Youngsona 2000).

1. 2. Vývoj jedince

Vývoj ovlivňují dědičné faktory (tzv.genotypy) – jsou to náhodně vybrané dědičné dispozice, pocházející z organismu rodičů. Výsledkem mezi souborem dědičných dispozic a vývojovým procesem z hlediska psychologického je fenotyp. Fenotypové projevy

některých dědičných vlastností vytvářejí normální rozpoložení. U polygenních dědičných vlastností hraje velkou roli prostředí a jeho nejvýznamnější variantou je rodina. Rodina ovlivňuje psychické vlastnosti. Velký význam mají také faktory sociokulturní. Dítě se učí řeči, dovednostem, uvažování, hodnocení a chování. Psychický vývoj není zcela plynulý a rovnoměrný. Probíhá prostřednictvím fází, které na sebe navazují. Prenatální vývoj trvá devět měsíců a vytvářejí se v něm všechny budoucí předpoklady pro samostatný vývoj plodu. Důležité je spojení mezi plodem a matkou (mateřským organismem). Významným mezníkem je narození dítě a jeho další vývoj v novorozeneckém a kojeneckém období, dále pak v batolecím a předškolním věku.

Dle Piageta je toto období rozvojem poznávacích procesů senzomotorické, protože hlavní úlohou je zde motorika a vnímání. Učení a poznávání probíhá na úrovni určitého kontaktu s realitou. Po šestém měsíci dítě začíná vnímat prostor kolem sebe a rozvíjí se senzomotorická inteligence, která trvá přibližně 18 měsíců. Důležitý sociální zvrát představuje u dítěte nástup do školy. Základem úspěchu je školní zralost, zralost CNS, která se projevuje v senzomotorických dovednostech a dalších schopnostech dítěte. Některé vývojové poruchy se již dají rozpoznat v prenatálním období. Další pak během vývojových procesů, kdy si dítě rozvíjí svou vlastní identitu. (Vágnerová, 1999s. 52-64)

2. Autismus

Autismus je odvozen od řeckého slova „autos“, což znamená být sám.

Autismus byl poprvé popsán před 50 lety a ve světě není novinkou. Jeho zkoumání se ubíralo různými směry, zkoušely se různorodé přístupy a publikovalo se vysvětlení příčin autismu. V České republice při nedostatečné znalosti autistické problematiky jak u laiků, tak u odborníků často způsobuje nesprávný přístup a nesprávnou diagnózu k autistům. Autistické chování bylo interpretováno v kontextu s obrazem schizofrenie a neuróz. Tyto definice měly vliv na výchovně-vzdělávací péči. K autistům se přistupovalo jako k nemocným lidem, a mnohdy se ještě přistupuje a vzdělání se odvozuje od dlouhodobě nemocného jedince s psychickými potížemi. Autismus má různé podoby a definice, které mají společné znaky a projevy.

- je komplikovaná vada, narušený vývoj komunikace od útlého dětství, neschopnost dítěte vytvářet normální mezilidské vztahy, svět je pro ně velkou skládkou, jejíž díly do sebe nezapadají.
- autismus je postižení na celý život, který se objeví nebo projeví do 3 let věku dítěte, ale jeho diagnóza je vyřknuta mnohem později anebo úplně odlišná např. mentální retardace. Ovlivněny jsou životy jedinců, jejich rodin, ale i různé skupiny obyvatelstva, bez ohledu na pohlaví nebo rasu
- je charakterizován stereotypem chování, omezenými zájmy a aktivitami. Brání postiženým, aby se adaptovali na prostředí, ve kterém žijí, nesnáší změny, jsou velmi přilnavé k neobvyklým věcem, předmětům a tvarům. Mají zvláštní rutiny, na kterých trvají při různých činnostech nefunkčního charakteru. U těchto dětí je hodně narušena komunikace, dítě skoro nemluví, není schopno konverzovat, opakuje slova nebo věty. Neumějí se dívat z očí do očí, bojí se neškodných věcí, postrádají přátelské emoční reakce. Jejich smyslové reakce jsou abnormálně veliké. Postrádají spontaneitu a tvorbu při hraní, dítě bývá někdy až extrémně uzavřené pouze do sebe
- brání se různým problémům chování např. agresi, výbuchu vzteku, sebepoškozování.

Toto je snaha o zajištění bezpečí před okolním světem, obrana a únik z nesnesitelné tísně a obava před jakoukoliv změnou. (Mühlpachr, In.Vítková, 2004 s. 330-325)

2.1 Výskyt a příčiny vzniku autismu

Vznik autismu má na svědomí organické poškození mozku. Může se však tvořit různými způsoby s přičiněním různých faktorů. Podíl na jeho vzniku má také genetika. Rozvoj autistické poruchy mohou mít na svědomí geny určené na chromozomech, předně pak chromozom X, který je považován za velice důležitý. Autismus z většího hlediska postihuje mužské pohlaví.

Přímou příčinou vzniku autismu mohou být exogenní a prenatálně působící vlivy. Z biologického hlediska je základem autismu funkční či morfologická změna mozku. Neexistuje však určitý nález, který by byl specifikován pro takto postižené děti. Metodicky zjištěné odlišnosti: abnormalita mozkové kůry, metoda limbického systému, mozečku, bazálních ganglií a corpus callosum (spojující obě mozkové hemisféry). Není vyloučené, že některé z uvedených odlišností mohou již vzniknout v útlém období embryonálního vývoje. Hlavní příčinu autismu však nelze jednoznačně určit, protože byly zjištěny různé odchylky u autistických dětí. Často se u nich projevuje epilepsie.

Autismus postihuje většinu psychických funkcí, nejvíce pak sociálně-komunikační kompetence. Příznaky autistického onemocnění jsou poruchy sociálního porozumění, mezilidských vztahů a komunikace, velmi typické je nápadné, stereotypní chování. Autistické děti jsou vývojově opožděny a jejich porucha bývá diagnostikována nejpozději do tří let. Chovají se, jakoby žádní lidé neexistovali, nezajímají se o sociální kontakt. Těžko chápou verbální a neverbální sociální signály a proto se jim snaží vyhnout. Nejsou schopni vnímat empaticky a nerozumějí tak pocitům a projevům jiných lidí. Ke komunikaci neumějí využívat očního kontaktu nebo gestikulaci. Dalším příznakem je narušený vývoj řeči, proto nejsou schopni ji používat jako prostředek komunikace. Neprožívají emoce a nevytvářejí si citový vztah ani k matce, ani ho nijak neprojevují. Vztah k vrstevníkům je většinou vyhýbavý. Nechtějí se chovat, mazlit a nevyžadují pomoc jiného člověka, nechápou význam mezilidských vztahů. Autista se projevuje tím, že žije ve svém vlastním světě. Nechápe jaké chování je vhodné, nerozlišuje sociální situace a obtížně se dá regulovat. (Vágnerová 2004 s. 164)

Jako další příčinu vzniku autismu dávají některé vědecké i nevědecké teorie do souvislosti s očkováním, výskytem kvasinek nebo přecitlivění organismu na bílkovinné složky potravy kasein a lepek. Mnoho rodičů uvádí možné další příčiny jako je např. horečka, epileptický záchvat, narození sourozence, autonehoda, hospitalizace, narkóza, pád z kočárku a jiné. Mezi výše jmenovanými událostmi v souvislosti s různorodými faktory autismu se neprokázala přímá souvislost, jen se hovoří o kombinaci vlivů genetické dispozice se stresovým faktorem prostředí. Začátek regrese je geneticky a dispozičně dána a vnější nespecifický stresor ji pouze urychlí. (Thorová 2006, s. 456)

2. 1. 1 Diagnostická kritéria autismu

Nejčastěji používaná kritéria zdravotnické organizace ICD-10 (International Classification of Disease, 10). Také americká psychiatrická asociace (APA) vydává diagnostický a statistický manuál (DSM- již 4. verze).

DSM IV- tento manuál rozpoznává problémy v třech nejširších oblastech poškození (sociální interakce, společenská komunikace a představitost)- nazývá také jako triáda poškození. Ta se může projevovat různými způsoby, proto vznikají různé diagnostické úvahy. Pro určení správné autistické diagnózy musí mít jedinec 6 z 12 kritérií

1) Kvalitativní postižení sociální interakce (alespoň 2 příznaky)

- zřetelná neschopnost používat obecné formy vystupování, jako je pohled od očí, výraz tváře, gesta, pohyby těla k vzájemné sociální interakci.
- Selhání při vytváření vtažů se svými vrstevníky
- neschopnost sdílet radost, smutek a zájmy s ostatními lidmi
- nedostatek sociální a emocionální vzájemnosti (neschopnost aktivně se zúčastnit jednoduchých her, preferování samotářských aktivit nebo používání ostatních osob je jako „nástroje“ k mechanické pomoci)

2) Kvalitativní poškození verbální i neverbální komunikace (1 příznak)- činnosti, které vyžadují představitost:

- vývoj mluvené řeči je opožděn nebo zcela chybí, chybí i pokus pomocí gestikulace a mimiky
- je-li řeč vyvinuta, chybí schopnost začít a udržet konverzaci
- používání jazyka je stereotypní, opakující se a idiosynkratické
- chybí rozmanitost, spontánnost, představitost a schopnost napodobit pravidla společenského chování při hře v přiměřeném věku

3) Činnosti a zájmy (repertoár je omezený a opakuje se)

- příliš velké zaujetí jednou nebo více stereotypními a omezenými činnostmi, které jsou abnormální buď intenzitou, nebo předmětem zájmu.
- zjevným přilnutím ke specifické nefunkční rutině nebo rituálu
- stereotypní a opakující se pohybové manýry (třepáním rukama, prsty rukou, kroucení prsty nebo složitý komplex pohybů celého těla)
- vytrvalé zaujetí detailními částmi jednotlivých předmětů

Jsou-li kvalitativní postižení identifikována ve více oblastech, můžeme je nazvat pervazivní vývojovou poruchou. Pokud je tato porucha diagnostikována člověku, může být mentálně retardovaný nebo postižení je četnější. (Vítková 2004 s.343-346)

2. 1. 2 Etiologie autismu

Konkrétní příčinu a vznik autismu neudává ani odborná literatura, záleží vždy na jedinci a dalších faktorech. Prvotní příčina udává, že za vznik autismu může citové strádání jedince. Jako další příčina je uváděna metabolická porucha jedince.

Dle Vágnerové (2004) na rozdíl od Gillberga (1999) je autismus neurologická dysfunkce, která se prezentuje deficitem v chování, založenými na mozkových abnormalitách. Příčiny poškození, čili poruchy mozku mají základ v genetice nebo se spekuluje, že mohly být vyvolány v těhotenství, při porodu nebo v postnatálním období. (Vágnerová 2004 s. 125)

Kognitivní odlišnosti

Autisté mají problémy s orientací, s různými situacemi a špatně chápou různé objekty. Odlišně vnímají, jinak se projevují, mají určité odlišnosti ve vnímání a jinak uvažují. Někteří jsou také postiženi mentálně.

Kognitivní postižení

Neschopnost porozumět různým podnětům, jejich významu a neumějí interpretovat dál různé informace.

Porucha imaginace

- žádný rozvoj v symbolickém myšlení, porucha fantazie
- mají zájem o věci nebo předměty, které jiné děti nezajímají

Orientovat se v okolním světě odmítají a uzavírají se před těmito problémy do sebe, aby s ním nemusely být v kontaktu. (Hrdlička 2004, s. 206)

Učení autistických dětí

Těmto postiženým dětem chybí subjektivní důvod k osvojení znalostí a dovedností, učení je značně limitované. Mají strach z nových a odlišných věcí, nejsou zvědavé, dávají přednost stereotypu, který je nezatěžuje a nevyvolává v nich úzkost.

Vývoj řeči

- odlišuje se od normy
- je velmi primitivní, mnohdy i jiná
- je porušena expresivní složka a také její porozumění
- neschopnost používat řeč ke komunikaci

Verbální řeč bývá často nepochopena a dítě opakuje po druhém, ale bez porozumění, nechápe obsah sdělení. Autisti nepoužívají osobní zájmeno Já a nechápou smysl jiných slov nebo vět.

Odlišnosti emočního prožívání

Emoční prožívání není u autistů zcela standardní. I když odmítají emoční kontakt, reagují afektivně, mívají negativní reakce na různé subjektivní zátěže a situace. Vlastním pocitům stěží porozumí. Motivace pro ně nemá žádný smysl, protože nedokážou ocenit pochvalu nebo úspěch. (Vágnerová 2004, s. 132)

2. 1. 3 Druhy terapií autismu

Speciálně pedagogická intervence u autistů a její typy

V posledních letech se objevuje čím dál častěji různé množství terapií a léčby k autismu, ale také k vývojovým poruchám, které mají cosi příbuzného s autismem.

Psychoanalytická terapie

Autisté se pokládali za vyřazené ze sociální společnosti a odmítání svými rodiči. Dle empirického výzkumu se prokázalo, že k autismu patří různé biochemické procesy. Za největší příčinu byly pokládány matky za svůj odmítavý přístup, ten byl však později vyloučen. Tak jako děti, byly nebo jsou obětí autismu i matky. U autistických dětí se předpokládá normální mentální úroveň. Většina autistu však známky mentální retardace prokazuje. Dosud se stále setkáváme s chybnou aplikací psychoanalytické teorie a tendence používat specifické léčebné koncepce bez správných dat.

Farmakoterapie

Je posuzováno, že pro léčbu autismu neexistuje lék. Používala se neuroleptika, která měla velmi různé účinky a dlouhodobé vedlejší účinky. Velký ohlas vzbudil Fenfluramin, který byl alternativou neuroleptik. Uváděl se neočekávaný terapeutický úspěch. Během experimentální léčby bylo zaznamenáno zvýšené IQ u dvou dětí ze tří. Fenfluramin snižuje hladinu serotoninu v mozku. Právě někteří autisté mají nízkou a někteří vysokou hladinu serotoninu v krvi. Jestli toto bylo prvotním mechanismem v rozvoji autismu lze říci, že fenfluramin koriguje vysokou hladinu serotoninu a megavitamínová terapie může zvýšit jeho nízkou hladinu. (Gillberg, Peeters, 2003, s. 26)

Normalizace a deinstitutionalizace

Cílem normalizace bylo přiblížit život postižených co nejvíce k normálnímu životu.

Deinstitutionalizace – zařadit dítě do normální společnosti, ne k ústavní sociální péči

Preferovalo se, aby děti s autismem navštěvovaly školní zařízení se svými zdravými vrstevníky. Velký nepokoj vyvolala ve společnosti normalizace, kdy byla věnována pozornost na velké ústavy sociální péče a na nehumánní a necivilizované podmínky v nich. Normalizace a deinstitucionalizace vznikla ve Skandinávii a má negativní účinky pro obě strany, jak pro klienta, tak i pro společnost.

Řízené chování

Abychom porozuměli autistům a dětem s mentální retardací, je důležité vědět o teorii chování. Tato teorie je velmi důležitá. Teorie chování – behaviorální terapie, jsou dvě. 1) averzivní terapie 2) intenzivní terapie

Averzivní terapie

Používání odměn a trestů jako terapie pro snížení nepřijatelného chování. V odborné literatuře bylo citováno jako velmi účinné, obzvláště u problematiky chování sebepoškozování. Tato terapie (elektrické šoky, fyzické omezení aj.) se používá v mnoha zařízeních. Když došlo k úmrtí v takovém to zařízení, vznikl velký tlak na zákaz užívání averzivní terapie.

Intenzivní terapie

Specifická behaviorální terapie, která umožňuje zapojení rodičů a dětí do programu. Předpoklad tohoto programu je, že matky jsou a pracují s dítětem celý den po dobu jednoho roku a jsou pod dohledem odborníka. Bylo konstatováno, že léčené děti s autismem a s IQ při těžké mentální retardaci (45%) v předškolním věku se mohly zařadit mezi své vrstevníky.

Facilitovaná komunikace

– je specificky nápravná technika pro autismus. Používá se tabulka s abecedou. Pomocí této tabulky píše klienti svůj vzkaz. Při této terapii je podporována ruka klienta. Způsob této komunikace získal velký ohlas. Pomocí facilitované komunikace se poprvé podařilo odstranit komunikační blok a terapeut doplňoval chybějící jazyk. (Vocilka 1994,s.89)

Podle Mühlpachra (2004) každá výše uvedená terapie a její postup mají něco společného:

- každá tato technika byla svým tvůrcem považována za velmi dobrou
- u jednoho či několika málo případů se objevilo překvapující zlepšení někdy i uváděné jako úplné vyléčení, potvrzené jedním či dvěma pozorovateli a mohlo k němu dojít z celé řady jiných příčin
- nadměrná podpora výzkumu zvýšila počet výzkumných pracovníků, kteří usilovali o získání prostředků, aby mohli zopakovat deklarovaný úspěch
- každá metoda má své náklady a negativní vedlejší účinky, které obvykle tvůrci a propagátoři v zaujetí svého bádání nebrali v úvahu a nepředvíдали je.

2. 1. 4 Znaky autistického chování

Mezi znaky autistického chování patří sociální chování a kontakt, verbální a neverbální komunikace, reakce a porozumění, neverbální vyjadřování, vývoj řeči a vnímání.

Znaky autistického chování podle Vítkové (2004):

Sociální chování a kontakt

Autisté se k ostatním nechovají tak, jak by ostatní očekávali a chování neodpovídá ani normám ve společnosti. Nápadné může být:

- vyhýbání se nočnímu kontaktu
- maskový výraz obličeje (dívá se před sebe)
- chybějí gestikulace (mimika), mimika neodpovídá řeči

- žádné vstřícné sociální reakce (úsmev, dítě na nás nenapřahuje ruce, nepřinutí se, nepostrádá matku, nevítá její návrat apod.)
- nezvyklé reakce na dotyk (např. dítě odmítá jemné dotyky, přednost dává hrubším, často bolestivým podnětům)
- indiferentní chování při přítomnosti známé osoby (jako by zde nebyla)
- neočekávaná a nesrozumitelné akce a reakce – píchání, tlučení, strkání si prstů do očí apod.
- jednání s osobami jako by to byly předměty
- distancované zacházení s vlastním tělem, sebepoškozování, tendence způsobit si samo sobě bolest
- vyjadřování potřeb nepřiměřeným způsobem nebo jednáním považovaným za provokaci, např. ničení, odbíhání, odmítání kontaktu apod.
- vyjadřování potřeb taháním nebo trháním dotyčné osoby, s kterou komunikuje, žádné mlčení, táhne ji třeba za rukáv a vede k předmětu, který chce apod.
- touha být samo (sebeizolace)
- neobjasněné, částečně rychle po sobě jdoucí hlasové projevy (vytí, křik, pláč, smích v extázi)
- obtíže při podřízení se společenským pravidlům

Verbální a neverbální komunikace (řeč)

Analogicky k sociálnímu chování se u těchto dětí ukazují odchylky a zvláštnosti také v oblasti řeči a komunikace vůbec.

Reakce a porozumění

- Žádná, nepatrná nebo nezvyklá reakce na mimický, gestický nebo slovní podnět,
- mimice, gestikulaci nebo řeči dítěte s autismem není rozumět, nedává smysl nebo neodpovídá situačně,

- u mnohých dětí se vyskytuje zvýšená senzibilita pro ladění hlasu pro věci nevyslovené, pro atmosferické změny,
- odejmutí významu převážně podstatným jménům a slovesům (těžkosti v chápání významu zájmen, předložek a spojek).

Řeč

- Málo nebo žádná komunikativní řeč, sklon k sebemluvě,
- slovní opakování otázek, pokynů nebo jiných vyjádření komunikujícího partnera (bezprostřední echolálie),
- mluví často bez vztahu eventuálně patrného vztahu k reálné skutečnosti,
- stálé opakování určitých otázek, výzev a jiných řečových projevů partnera (zpomalená echolálie),
- nápadnost melodie řeči (monotonie, nezvyklý přízvuk), síla hlasu (velmi hlasitě nebo velmi tiše), výška tónu (většinou vysoko),
- sklon k jednoslovným větám
- bizarní (podivné) vyjadřování, užití skurilní řeči, prázdná, frázovaná řeč, komolení slov, překrucování,
- převážné užití podstatných jmen a sloves,
- gramatický často nesprávné tvoření slov,
- vcelku rozumí víc řeči, než dává skutečně najevo.

Neverbální vyjadřování

- Záliba autistického dítěte, i které mluví, pro neřečové výrazové formy,
- miminka a gestikulace jsou málo diferencované a málo variabilní,
- použité výrazové prostředky jsou často málo srozumitelné pro okolí,
- vyjadřování potřeb taháním nebo trháním komunikujícího partnera, převedení ho k určitému předmětu,

- vyjádření potřeb nepřiměřeným způsobem nebo jednáním působícím provokativně, např. ničení, tlučení, kousání, odbíhání pryč.

Vývoj řeči

Vývoj řeči probíhá dosti nepravidelně, to znamená, že se zdržuje, zpomaluje, narušuje, probíhá skokem. Často probíhá také skrytě, vymyká se dosti našemu pozorování. Dítě se nevyjadřuje vůbec nebo jen zřídka.

Vnímání

Děti reagují na podněty z okolí individuálně, tak jako na podněty vlastního těla částečně, málo, velmi hodně, neobvykle, ale také přehnaně. Neobvyklost a nepravidelnost může nastoupit skoro ve všech oblastech vnímání, ale smyslové funkce nemusí být vůbec poškozeny. Dítě dává přednost základním smyslům: čich, chuť, hmat. (Vermeulen 2006)

Znaky, které se dají pozorovat:

- nedostatečné reakce na taktilní podněty
- necitlivost na pocity bolesti, chladu, tepla
- sklon k tomu způsobovat si sám sobě bolest (tluče hlavou proti tvrdým předmětům, škrábe si rány, ohmatává a oklepává předměty a osoby)
- zachází se svým tělem jako s cizím předmětem
- autostimulace (píchání do očí, uší, rychlé kývání hlavou, jednotvárné pohybování šátky, kapesníky apod., pohybování rukama nebo prsty před očima)
- čichání k osobám a předmětům
- lízání osob a předmětů
- pro okolí neobvyklé nebo nepochopitelné, paradoxní reakce na pocity chuti a zápachu (olizuje mýdlo, opatřuje si ošklivé zápachy, např. výkaly apod.)
- nedostatečné reakce na zrakové nebo zvukové podněty (chování jako u nevidomých nebo neslyšících)
- fascinování dítěte určitými optickými nebo akustickými podněty (např. lesk, třpyt, stejnoměrný pohyb, zvonění, hudba, šplouchání, hluk motoru)

- nevysvětlitelný strach při určitých zvucích, před hlučnými předměty, před neznámými lidmi
- zdánlivé přehlížení osob a věcí, popř. Zdánlivé dívání se skrz ně (přes ně)
- tendence jen krátce se na osoby a věci podívat
- obtíže při poznávání a rozlišování polohy, velikosti a tvaru předmětu a znaků (slabost při rozlišování)
- individuální záliba pro určité optické struktury (puzzle, různé vzory, tapety)
- hraní si v tmavém prostoru stejně jako ve světlém. (Vítková 2004, s. 364)

2. 2 Poruchy autistického spektra (PAS)

Mimo autismu se k tomuto onemocnění řadí další vývojové poruchy, které velmi výrazně narušují mentální vývoj dítěte a to v několika oblastech. U dětí s těmito poruchami jsou projevy a chování značně různorodé. Mění se s vývojem dítěte a také souvisí s e stupněm celkového mentálního handicapu. V oblasti sociální interakce a komunikace je hlubší porucha vývoje, která by měla odpovídat mentální úrovni dítěte. Tento specifický deficit odlišuje poruchy autistického spektra (PAS) od jiných vývojových poruch, jako např. mentální retardace, poruchy řeči, specifické poruchy učení, poruchy aktivity a pozornosti. Poruchy autistického spektra diagnostikujeme vždy na základě celkového chování ve více specifických oblastech, ne na základě jednoho nebo dvou projevů. Mohou se spojit s další jinou poruchou či nemocí. U některých dětí je spolumyskyt PAS několika násobně větší než u běžné populace. Vyskytuje se u různých genetických syndromů jako je např. Downův syndrom, syndrom fragilního X chromozomu, tuberózní skleróza, epilepsie, epileptiformní aktivity bez klinických záchvatů a největší výskyt je u mentální retardace.

Symptomy se kombinují v několika možných variacích, při kterých najdeme dvě děti se stejnými projevy. Můžeme ale také ve spektru najít děti s nerovnoměrným profilem symptomů. Tyto děti mají relativně dobré vyjadřovací schopnosti, zájem o sociální kontakt

je extrémně závislý na rituálech, často se sebezraňuje. Dítě, které nemluví výrazně, preferuje sociální kontakt.

Pro správně stanovenou diagnózu u PAS je diagnostická triáda a musí se vždy vyskytovat kombinace projevů. Pokud jsou přítomny či nepřítomny dílčí symptomy, není to pro stanovení diagnózy stěžejní. (Thorová 2006, s. 456)

1) Dezintegrační porucha – (zvaná také Hellerova psychóza, Hellerova demence, dezintegrační psychóza)

Při tomto typu poruchy předchází období normálního vývoje zhruba do dvou let, pak dochází ke ztrátě dovedností, jazyka, změn chování a zajmu o okolí. To se odehrává během několika málo měsíců. Většina zůstává mentálně postižena těžce. Dochází k mentální retardaci a autistickému chování. K těmto pozorovaným projevům se často přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů, neobratná zvláštní chůze a abnormní reakce na sluchové podněty.

Deteriorace (zhoršení stavu) trvá několik měsíců, může být i náhlá nebo je vystřídána stagnačním obdobím. Nastupuje zde chování zcela typické pro autismus, dítě se zhoršuje v komunikačních asociálních dovednostech. (Thorová 2008)

Dle Gillberga a Peeterse existují děti, které se vyvíjejí normálně do jednoho a půl roku až čtyř let. Později se u nich objeví těžká symptomatologie autistického typu. Může se jednat o tzv. „pozdní začátek autismu“, kde existoval normální vývoj asi do 18-24 měsíců. Pro určení diagnózy má význam ztráta dosažených dovedností (sociální, motorické, řeč, hra, ovládání vyměšování) alespoň ve dvou oblastech z triády autismu současně s postižením.

2) Rettův syndrom

Postihuje pouze dívky. Ranný vývoj je normální až do období mezi 7 až 24 měsícem věku, kdy dochází k částečné nebo úplné ztrátě manuálních a verbálních dovedností a zpomalení růstu hlavy. Charakteristické pro tento syndrom je ztráta funkčních pohybů ruky, stereotypní krouživé svírání ruky, ztráta žvýkání, časté a nadměrné slinění s vyplazováním

jazyka. Je doprovázen těžkým neurologickým postižením. Má dopad na somatické, psychické i motorické funkce. U Rettova syndromu byl zjištěn vyšší výskyt epilepsie.

Typický u těchto dětí je tzv. „sociální úsměv“. V dětském věku dochází k vybočení páteře, vyvíjí se rigidní spasticita, která je více znát na dolních končetinách. Okolo osmého roku se začínají objevovat malé epileptické záchvaty. Snad skoro všechny případy doprovází hluboká mentální retardace. Neustále opakované mytí rukou a jiné stereotypní pohyby brání v jakékoliv činnosti a nácviku nepatrné konstruktivní funkce rukou. (Thorová, 2008)

3) Klinefelterův syndrom

Genetická porucha s vazbou na chromozom X. To znamená, že se vyskytuje u mužů. Projevuje se zvláštním chováním, např. vyhýbá se pohledu, plácání rukama, kousání na zápěstí, rychlé dýchání a vzdychání, nervozita. Mentální retardace je mírná až střední.

4) Landau-Kleffnerův syndrom

Dobře vyvinutá řeč byla ztracena. Dítě nevykazuje ztrátu sociability a poznávacích schopností. Je velice neklidné, až hyperaktivní. U těchto dětí může dojít i k agresivitě. Velice často se vyskytují epileptické záchvaty.

5) Atypický autismus

Patří mezi pervazivní vývojové poruchy, ale při srovnání s autismem u něho nejsou naplněna všechna diagnostická kritéria (tři sady). Neprojevují se poruchy z oblasti psychopatologie např. komunikace, představitost, které určují autismus, ale jsou známy jiné abnormality v jiných oblastech.

6) Aspergerův syndrom

Vydávání zvláštního originálního myšlení a vnímání, které může pozitivně ovlivňovat výkon jedince. Klíčové pro diagnózu jsou potíže v komunikaci a sociálním chování, které jsou v rozporu s celkově dobrým intelektem a řečovými schopnostmi dítěte. Uvažování a logika bývá velmi zvláštní. Děti s tímto syndromem jsou většinou zařazováni mezi

podivíny, dokonce i mezi retardované osoby anebo jsou naopak geniální. Osoby s tímto syndromem často trpí úzkostmi a depresi. Mají sklon k emoční labilitě a to je často může vést k poruchám chování jako je agresivita, destruktivita a sebepoškozování. Naopak častým doprovodným jevem je impulsivita, hyperaktivita, hypoaktivita. Sociální abnormality nejsou tak výrazné jako u autismu. Hlavním znakem tohoto syndromu je egocentrismus a snaha kontaktu s vrstevníky. Jejich komunikace je zvláštní, upřednostňují samotu. Jiné charakteristické projevy: pravdomluvnost, sociální naivita, šokující poznámky, jsou motoricky neobratní, mají problémy s různými sportovními aktivitami např. plavání, jízda na kole, bruslení lyžování aj. Mají dostatek inteligence ve smyslu abstraktním, ne však praktickém, postižena je hrubá motorika. Jsou označováni za sociálně handicapovaní. Jako autismus se také vyskytuje více u mužů než u žen. Děti s aspergovým syndromem, ale i jejich rodina vyžadují péči odborníků. Z lékařské praxe to je neurolog, psychiatr, neuropsychiatr, pediatr. Dále pak psycholog, speciálního pedagoga, behaviorálního terapeuta a fyzioterapeuta. Pokud má rodina problém v socioekonomické oblasti, potřebuje sociálního pracovníka. (Thorová, 2008)

- 7) Egocentrismus - v jednání i myšlení pozornost zaměřená na vlastní osobu

2. 3 Dětský autismus

Dětský autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Je to vrozená porucha některých mozkových funkcí. Tato porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Základem poruchy je, že dítě dobře nerozumí, co vidí, slyší a prožívá. Díky tomuto handicapu je narušen duševní vývoj dítěte hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti (tzv. základní diagnostická triáda problémových oblastí vývoje u poruch autistického spektra). Závažnost poruchy dětského autismu bývá různá, od mírné formy (málo symptomů) až po těžkou (velké množství symptomů). Problémy se projevují v každé části základní diagnostické triády. Dětský autismus je porucha, jejíž příčinu se prozatím nepodařilo odhalit. Předpokládá se, že příčinou autismu jsou genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Moderní teorie tvrdí, že autismus vzniká až při kombinaci několika těchto faktorů. Dětský autismus je ve své podstatě syndrom, který se diagnostikuje na základě projevů

chování. Projevuje se buď od raného věku dítěte (do 3 let) nebo v dětství. Porucha určitých mozkových funkcí způsobí, že dítě nedokáže správným způsobem vyhodnocovat informace (senzorické, jazykové). Děti s autismem pak mívají výrazné potíže ve vývoji řeči, ve vztazích s lidmi a obtížně zvládají běžné sociální dovednosti. Autismus doprovází specifické vzorce chování. Zvláštní pozornosti se mu dostalo teprve v posledních dvou desetiletích a to i v souvislosti s údaji o dramatickém nárůstu prevalence. (Dětský autismus)

Prevalence je provázena enormním zájmem akademických výzkumníků o danou problematiku, ale také zastánců alternativních vysvětlení, často laiků a pololaiků. Pro lékaře a výzkum je znalost těchto alternativních hypotéz důležitá, přestože nenalezly podporu akademické medicíny. Zejména pediatričtí specialisté se v klinické praxi mohou setkat s řadou dotazů ze strany rodičů, kteří čerpají zavádějící informace ze soukromých internetových stránek či komerčně zaměřených seminářů o alternativních pojetích autismu. Autismus je dnes vůbec nejzkoumanější diagnózou dětské psychiatrie. (Co víme o autismu)

Stanovisko Vědecké rady ČLK

Vědecká rada České lékařské komory se na svém zasedání dne 10. září 2009 zabývala problematikou alternativních přístupů k prevenci a léčbě dětského autismu a jiných poruch autistického spektra. Vědecká rada ČLK považuje jakoukoli souvislost vzniku autismu s očkováním dětí za neprokázanou. Vědecká rada dále konstatovala, že pro používání dietní a/nebo imunologické léčby autismu neexistují v současnosti důkazy, tak, jako jsou dnes v „medicině založené na důkazech“ standardně požadovány při zavádění nových léčeb. (Dětský autismus)

2. 3. 1 Historie o dětském autismu

Poprvé byl dětský autismus popsán ve 40. letech 20. století, jako samostatná diagnostická jednotka. V roce 1943 americký psychiatr Leo Kanner vydal článek o nepřiměřeném chování u skupinky svých dětských pacientů a nazval „časný dětský autismus – EIA – Early Infantile Autism“. V roce 1944 nezávisle na něm popsal vídeňský pediatr Hans Asperger kazuistiky čtyř chlapců se zvláštnostmi v chování v odborném

článku; zavádí pojem „autistická psychopatie“. Kladl důraz především na specifickou psychopatologii sociální interakce, řeči a myšlení. Do historie dětského autismu patří také významná britská Lorna Wingová, která se významně zasloužila o rozšíření poznatků z psychopatologie poruch autistického spektra; v roce 1981 zavádí pojem Aspergerův syndrom a popisuje také tzv. „Triádu symptomů“. Sepsala také řadu odborných publikací a příruček pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra. (Vzdělávání a autismus)

2. 4 Triáda symptomů autismu

Mezi triádu problémových oblastí autismu patří sociální interakce a sociální chování, komunikace, představitivost, zájmy, hra.

Oblast sociální interakce a sociální chování má pět typů: osamělý, pasivní, aktivní zvláštní, formální, afektovaný, smíšený zvláštní.

Schopnost přiměřeně užívat neverbální chování je výrazně narušená v různých sociálních situacích. Patří sem postoj těla, gesta, mimika, oční kontakt.

Postižený není schopen vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Chybí sdílená pozornost, proto má velmi malou schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti. Dále se neúčastní jednoduchých sociálních hříček, preferuje činnosti o samotě, ostatní lidi může využívat jako pomocníky nebo „mechanické pomůcky“. Nemá dostatečnou schopnost sociální a emoční empatie. (Vzdělávání a autismus)

Typ osamělý: nezájem o sociální kontakt, o komunikaci, nezájem o fyzický kontakt, samotářský, většinou ostatní ignoruje, neprojevuje strach z odloučení od rodičů, mívá snížený práh bolesti, může být i nepřiměřeně aktivní, agresivní, vůči blízkým může (i nemusí) uplatňovat nejzákladnější sociální dovednosti, většinou se kontakt s blízkými osobami s přibývajícím věkem zlepšuje.

Typ pasivní: kontaktu se nevyhýbá, ale ani ho nevyhledává, bývá málo aktivní, omezená schopnost sdílet radost, sdílet svoje potřeby, někdy rád pozoruje druhé, komunikaci využívá hlavně k uspokojení svých základních potřeb, méně často poruchy chování.

Typ aktivní zvláštní: sociální dezinhibice (ztráta sebekontroly), nepřiměřenost a zvláštnosti sociálního kontaktu, obtížné chápání společenských pravidel, řečové a myšlenkové ulpívání, obliba jednoduchých sociálních rituálů, často ulpívavý oční kontakt, často hyperaktivita.

Typ formální, afektovaný: u dětí s vyšším IQ, bez sociální intuice, chování konzervativní, s pedantickým dodržováním pravidel, sklon k preciznímu vyjadřování, doslovné chápání slyšeného, neschopnost porozumět vtipu, nadsázce, pravdomluvnost bez schopnosti vcítit se, nepřiměřené až šokující výroky, encyklopedické zájmy.

Typ smíšený zvláštní: prvky ze všech výše uvedených typů, sociální chování nesourodé, menší problémy ve vztahu k rodičům, časté používání naučeného chování, budí dojem sociální zdatnosti. (Autismus pro cit)

V oblasti komunikace je opožděný vývoj řeči nebo se řeč nevyvine vůbec. Dítě se nesnaží tento nedostatek kompenzovat jiným alternativním způsobem komunikace. Používá komunikaci neverbální např. mimiku a gesta. Ty děti, které mají vyvinutou řeč, je výrazně postižená schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Můžeme sem zařadit i stereotypní a opakující se používání řeči nebo vlastní žargon. Postiženým dětem chybí různorodá, spontánní, symbolická a sociálně napodobivá hra odpovídající vývojové úrovni. (Vzdělávání a autismus)

Neverbální komunikace: nepoužívá vůbec nebo velmi málo běžná gesta, neutrální výraz obličeje, malá mimika nebo naopak živá neodpovídající mimika, nezvyklá poloha těla, nutkavé pohyby, nezvyklé pohyby rukou, méně kvalitní oční kontakt, zrakové ulpívání, potíže v porozumění neverbální komunikaci druhých lidí, časté používání ruky dospělého jako nástroje k dosažení svého cíle.

Verbální komunikace: porucha porozumění a produkce řeči, zvláštní melodie a přízvuk řeči, potíže s výslovností, echolálie, slovní salát, verbální autostimulace, doslovné chápání slyšeného, nepochopení ironie, žertu, sarkasmu, nadsázky, lpění na dodržování mluvních stereotypů, neologismy, vulgarity, nepochopení společenského významu, nepřizpůsobení komunikace sociální situaci. (Autismus pro cit)

Představivost, zájmy, hra

Zde se nápadně a výrazně zaujme pro jednu nebo více činností, které je abnormální buď svojí intenzitou, nebo předmětem zájmu. Zajímá se o čísla, astrologii, různé statistiky a

také o dopravní prostředky. Děti hodně ulpívají na specifických, nefunkčních rituálech a rutinní činnosti, mají odpor ke změnám. U mladších dětí může být katastrofální reakce na drobné změny jako je např. změna záclon, změna polohy jídelního stolu, vyžadování stále stejné. Dělalí stereotypní a opakující se motorické manýrování. Pohyby rukama jsou různé, např. třepání nebo kroucení prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem. Nepřiměřeně dlouhou dobu trvá zaujetí částmi předmětů nebo těla. Je zde narušen rozvoj nápodoby, a tím i rozvoj symbolického myšlení a představivosti, repetitivní a stereotypní chování, ulpívání a obtížná odklonitelnost od oblíbené aktivity, častá percepční autostimulace např. očíhávání, ocucávání, vyluzování zvuků. Jsou přecitlivělý na smyslové podněty. (Vzdělávání a autismus)

2. 4. 1Současné pojetí a metody dětského autismu

Nejvýznamnější místo v objasňování etiologie dětského autismu má nepochybně genetika.

Odhadovaná heritabilita dětského autismu je nad 90 %, což je více než u schizofrenie, bipolární afektivní poruchy a hyperkinetické poruchy v dětství. Pro dětský autismus bylo v posledních deseti letech analyzováno více než 100 funkčních a pozičních kandidátních genů. Navzdory intenzivnímu výzkumu, byla snaha identifikovat geny podmiňující autismus, ale dosud nevedla k určení jednoznačné asociace definovaných alel některých genů s autistickou poruchou. Velký význam v etiologii autismu mohou mít také rizikové faktory v těhotenství. Rozvoj autistické symptomatologie je spjat s abnormálním růstem mozku. Autisté se nerodí s větším mozkiem než jejich zdraví vrstevníci, ale naopak, děti postižené autismem mají menší obvod hlavy při narození než zdravé děti, což je následováno excesivním růstem hlavy mezi prvním a druhým měsícem života a šestým až čtrnáctým měsícem života. Autisté mají na konci tohoto období pak významně vyšší průměrný obvod hlavy, než je populační norma. Mezi 2– 3 rokem života má 90 % autistů objem mozku, který výrazně převyšuje normální batolata. Na základě některých studií se zdá pravděpodobné, že vzorec abnormálního růstu mozku může být způsoben abnormálními mozkovými růstovými faktory. Při objasňování patogenezy dětského autismu hrají nejvýznamnější roli zobrazovací metody. V současnosti je k dispozici přes padesát studií strukturální magnetické rezonance mozku, které nám kromě celkového

mozkového objemu poskytují informace i o regionálních odchylkách ve vývoji autistického mozku. Autisté mají oproti zdravým kontrolám větší celkový objem mozku, komor, mozečku a menší mozkový kmen. Na tom se shodují studie metaanalýzy. Uvedené změny svědčí proto, že u autismu se jedná o časnou neurovývojovou abnormalitu. (Dětský autismus)

Stanovení diagnózy ze spektra autistických poruch je náročný proces, jehož podstatnou částí je psychologické vyšetření. Děti, které k vyšetření přicházejí s podezřením na autismus, jsou velmi různorodé. Při samotném postupu psychologického vyšetření je nutné reagovat rychle a pružně, přizpůsobovat vyšetřovací postup dítěti a jeho požadavkům. Základem psychologického vyšetření dítěte s autismem je již zmíněné pozorování. Jedná se o pozorování dítěte, jeho chování, reakcí, dovedností, způsobu hry, o pozorování interakce rodiče a dítěte a dítěte a vyšetřujícího. Vedle pozorování a posuzovacích stupnic je významné zhodnocení kognitivních funkcí. U dětí s autismem je velmi specifický a nerovnoměrný kognitivní profil, proto musí být jeho popis detailní a pečlivý. Velmi důležité je i zachycování spontánních projevů i produktů dítěte a jejich následné hodnocení podle daných věkových standardů. Dále je nezbytně důležité zmapování rodinného systému (partnerský vztah rodičů, přítomnost dalších členů blízké i širší rodiny, jejich soužití, výchovné působení, vedení domácnosti, běžný chod domova apod.).

Poslední a hodně významnou částí celého psychodiagnostického procesu je sdělování závěrů z proběhlého vyšetření. Sdělení by mělo vždy obsahovat čtyři základní oblasti informací. (Hrdlička, Komárek 2004, s. 71-72)

Dle Thorové (2006) jsou to tyto informace:

1. Sdělení diagnózy, její objasnění u konkrétního dětského pacienta, popis obtíží v jednotlivých oblastech života dítěte, konkrétní příklady získané během vyšetření, informovat plně o povaze poruchy, jejích důsledcích, co je možné v souvislosti s ní očekávat.
2. Doporučení další odborné péče z oblasti psychologie, psychiatrie, logopedie, speciální pedagogiky. Vhodné je předat kontakty na konkrétní odborníky, vysvětlit a uvést možnosti péče, s čím lze pomoci, které obtíže se mohou zmírnit a jakými cestami, současně objektivně informovat o potížích a těžkostech, které budou přetrvávat.

3. Doporučení, nasměrování v oblasti vzdělávání, vysvětlit rodičům možnosti, ale i omezení vzdělávání takto postižených dětí. Informovat je o kladech a záporech integrace dětí s autismem do běžných škol. Upozornit rodiče na existenci speciálních zařízení, která jsou určena přímo pro děti s autismem, na existenci speciálních programů a možnost působení pomocného třídního vychovatele.
4. Informovat rodiče o možnostech rozličných úlev a pomoci v oblasti sociální péče. (Hrdlička, Komárek 2004 s. 73)

2. 4. 2 Psychodiagnostické metody

V praxi používáme mnoho psychodiagnostických metod, ale k vyšetření dítěte s autistickou poruchou je náš výběr omezen. Záleží, jak dostatečně kvalitní kontakt s dítětem navážeme. Při nejmenším nerozumí mnoha instrukcím, nereaguje na běžně prováděné pokyny. Můžeme tedy použít jen některé diagnostické prostředky, nebo jejich části. Nejvíce používáme kombinaci několika metod a technik. Metody a techniky volíme na možné míře spolupráce dítěte, na jeho verbální vybavenosti, na schopnosti porozumět mluvené řeči. Velmi běžná je porucha pozornosti, ale i porucha aktivity. Tyto poruchy také dokážou do jisté míry narušit průběh vyšetření. Některé děti s Aspergerovým syndromem a děti starší s vysoce funkčním autismem lze psychologicky vyšetřit s použitím klasických testových a projektivních metod. (Hrdlička, Komárek s. 74)

Pozorování

Hlavním a základním nástrojem v diferenciální psychodiagnostice poruch autismu je pozorování. Zajímáme se o dítě samotné, o jeho chování v různých situacích, za přítomnosti cizích i blízkých osob, jeho mimiku, pantomimiku, gestiku, řeč, projevy emocí, sociální chování, vztah k sobě a jiným lidem, vztah k předmětům. Déle se při metodě pozorování zaměřujeme na interakci dítěte s osobou pečovatele a na interakci dítěte a vyšetřujícího. Důležité pro vyšetření je požádat rodiče o pořízení videozáznamu dítěte v domácím prostředí, na dovolené, ve školním prostředí a zařízení a tím tak získat vhled do prostředí, ve kterém nemáme možnost dítě vidět.

Rozhovor

Ve vyšetřování poruch autistického spektra má nedílnou úlohu psychodiagnostická metoda rozhovoru, se kterou získáváme potřebné informace o dosavadním životě dítěte a jeho rodiny, o postojích rodičů k poruše, ale také jako prostředek k navázání kontaktu s rodiči i dítětem samotným. Vytváříme si tak dobré pracovní společenství. Mluvíme-li o autismu, rozhovor vedeme především s rodiči dítěte. Zjišťujeme údaje o rodinné anamnéze, pocity znepokojení, konkrétní problémy a obtíže týkající se dítěte a jeho výchovného vedení a vzdělání. Pokud dítě komunikuje dobře verbálně, vedeme rozhovor i s ním, i když většinou s omezenou mírou recipacity. Na metodě rozhovoru je dále založená řada dalších diagnostických metod a posuzovacích škál. (Hrdlička, Komárek s. 74-75)

Vývojové škály

Jejich prostřednictvím lze zmapovat celkové neuromotorické zralosti dítěte a orientačně zjistit úroveň dílčích kognitivních schopností. Nejsou přímo určené k vyhodnocení úrovně intelektu. Výsledky vývojové škály vždy musíme interpretovat s ohledem na celkové hodnocení vývoje dítěte, na jeho chování a na jeho rodinné prostředí. Především se zaměřujeme na definici deficitů a silných stránek dítěte. Prognózu dalšího vývoje dítěte stanovujeme na základě vývojového profilu a zhodnocení celkového vývojového tempa.

Nejpoužívanější vývojové škály, které se osvědčily při práci dětmi s poruchou autistického spektra: Gesellova vývojová škála, Škály N. Bayleyové, Testy rozumových schopností (McCarthyové škála), Vinelandská škála, Wechslerovy zkoušky inteligence, Ravenovy testy.

Gesellova vývojová škála

Metoda je určena pro vyšetření dětí od 4 týdnů do 36 měsíců věku. Vývoj je hodnocen v pěti širších oblastech: adaptivní chování, hrubá a jemná motorika, řeč a sociální chování. (77) Jedná se o nejstarší a nejznámější vývojové škály z 20. let 20. století. Autorem je Arnold Gesell (1880 -- 1961), americký psycholog a pediatr. Jedná se o jeho pohled na hlavní faktorem podporující proces vývoje biologické zrání organismu; formuloval několik základních zákonitostí či principů raného vývoje lidského jedince (princip vývojového gradientu, princip střídavého proplétání antagonistických neuromotorických funkcí, princip funkční asymetrie, princip individualizace, princip autoregulace).
[/wikisofia.cz/wiki/Gesellovy_vyvojove_skaly](http://wikisofia.cz/wiki/Gesellovy_vyvojove_skaly)

Škály N. Bayleyové

Metodu lze použít k vyšetření dětí od 1 měsíce věku do 3,5 let. Obsahuje mentální škálu, motorickou škálu a záznam o chování dítěte. Jedná se o nepoužívanější a nejrozšířenější vývojovou škálu v současnosti.

Testy rozumových schopností

Testy rozumových schopností vyšetřujeme děti s poruchou autistického spektra, kde se můžeme pokusit o vyšetření kognitivních schopností pomocí inteligenčních testů, nejlépe pokud jsou alespoň částečně verbálně vybaveny a jejich percepční zralost dosahuje alespoň pěti let. Není vždy snadné s takto postiženými dětmi navázat kontakt. Velké problémy jsou s koncentrací pozornosti nebo nepochopení některých běžných pokynů, gest, instrukcí. Jedná se o děti s nápadnými odchylkami psychomotorického tempa a úrovně aktivity a často s velmi extrémními projevy v chování. Předpokládáme, že díky svému komplexnímu handicapu nedokážou v testech uplatnit plně své schopnosti. Výsledky testů spíše mapují míru inteligence, kterou dítě uplatňuje v každodenním životě (tedy určitou úroveň funkčnosti) než skutečnou kognitivní kapacitu, kterou mají vrozeně k dispozici. (Hrdlička, Komárek, s. 79)

Stanford-Binetova zkouška

Metodu požíváme od 2(3) let až do dospělosti. Zachycuje čtyři širší oblasti schopností: verbální myšlení, abstraktně-vizuální myšlení, kvantitativní myšlení a krátkodobá paměť. Jedná se o inteligenční test pocházející ve své původní verzi coby Binetův-Simonův test z roku 1916. Stanford-Binetova zkouška představuje I. revizi uvedeného testu.

McCarthyové škála

Metoda se používá u dětí od 2,5 let do 8 let. Je tvořena pěti škálami: verbální škála, percepčně performační škála, škála početní, doplňkové škály paměti a motoriky.

Vinelandská škála

Metoda je zaměřena na zmapování běžných projevů chování a zhodnocení míry takových dovedností, které by děti měly umět. Hodnotí se zde komunikace, běžné dovednosti, socializace (chování k jiným lidem), motorické schopnosti, adaptivní chování, maladaptivní chování. Vinelandská škála se dělí na tři části, které mohou být použity společně, samostatně nebo v různých kombinacích. (Svoboda 2015, s. 198)

Wechslerovy zkoušky inteligence

Širší rozsah má tedy inteligence, nezahrnuje pouze faktory týkající se intelektu (totiž schopnost uvažovat logicky a v abstraktních pojmech, schopnost zdůvodňovat, schopnost se přizpůsobovat vnějšímu prostředí za užití myšlení, schopnost účinného řešení problému, schopnost učit se ze zkušenosti) a také zahrnuje některé osobnostní rysy jako např. vytrvalost, pečlivost. (Čadilová 2012 s. 65)

Vývojová diagnostika

PDW - Určen pro vyšetření dětí od 5 do 16 let.

WISC III - Využívá se ve vyšetření dětí od 6 do 16 let.

WAIS-R - Vyšetření dospělých a populace od 16 let výše.

Ravenovy testy

Standardní progresivní matice - pro děti a dospívající ve věku 10 až 18 let

Barevné matice - určeno pro děti od 5 do 11 let.

Nonverbální psychologický diagnostický test některých složek inteligence, který zejména měří schopnost a dovednost percepční analýzy a vyvozování vztahů, a to jak u dospělých, tak i u dětí a osob mimořádně mentálně nadaných. Autorem těchto testů je anglický psycholog John Carlyle Raven (1902-1970), který při tvorbě tohoto psychometrického diagnostického prostředku vyšel z dvoufaktorové teorie schopností podle britského psychologa Charlese Spearmana (1863-1945). Ravenovy progresivní matice přitom měří tzv. obecný G faktor (inteligenci). (Ravenovy progresivní matice)

2. 4. 3 Specifické diagnostické metody

Specifické diagnostické metody jsou screeningové a diagnostické nástroje vhodné pro použití u poruch autistického spektra: screeningové dotazníky, posuzovací škály a semistrukturovaná interview.

CARS (Childhood Autism Rating Scale, Škála dětského autistického chování)

K hodnocení míry dětského autismu se používá v České republice nejčastěji posuzovací škála CARS. Hodnotí celkem v patnácti behaviorálních oblastech (patří sem vztahy k lidem, schopnost nápodoby, schopnost adaptace, úroveň neverbální i verbální komunikace, percepční potíže, hra a užívání předmětů, zvláštnosti v motorice), míra abnormality se hodnotí na čtyřstupňové škále. Hodnotící škálu použijeme na základě přímého pozorování, informací od rodičů či jiných anamnestických dokumentů. Škálou CARS je možné hodnotit již dvouleté děti a děti, které sice nemluví, ale dosáhly alespoň 18 měsíců mentálního věku.

ADI (Autism Diagnostic Interview)

Metodou hodnocení je rozsáhlý dotazník, který je vyplňován zaškoleným odborníkem na základě získaných informací od rodičů (či jiné pečující osoby) a mapuje okolo stovky specifických projevů dítěte v minulosti i současnosti. Výsledky ADI - R jsou pod určitým algoritmem převáděny na kritéria ICD - 10, výsledkem je míra narušení sociální interakce, komunikace a představitosti. Důležité pro určení diagnózy je i zjišťování doby nástupu poruchy včetně velmi podrobného dotazování na první manifestaci příznaků, která vyvolala pocit znepokojení. Základ pro určení diagnózy autismu jsou odlišnosti ve vývoji, které se projeví do tří let věku dítěte. (Čadilová 2012, s. 64)

3. Vzdělávání a výchova u dětí s autismem

Vzděláváním si osvojujeme znalosti, dovednosti a postoje. Výukou probíhá proces učení a tím získáváme zkušenosti. Výsledkem vzdělávání je vzdělání. Termín vzdělání ovlivňuje vědomosti, vlastnosti činnosti a postoje žáka. Vzděláváním a teorií vzdělávání se zabývá didaktika. Vzdělávání člověka začíná od narození a trvá po celý život.

Součástí pedagogiky je vzdělávací disciplína didaktika, zabývá se formami a metodami vzdělávání, postupy a cíli výuky. Didaktiku rozdělujeme na obecnou a speciální. Speciální didaktika se dále dělí na didaktiku předmětů a didaktiku typů a druhů škol. Zdrojem didaktiky je didaktika obecná. Obecná didaktika řeší veškerou problematiku spojenou s výukou. Obsah výuky nám prozradí, co je aktuální pro vyučování v hodinách, co máme učit. Determinanty výuky (čas, interakce, učitel, žák, obsah výuky) nám řeknou, co ovlivňuje efekt vyučování. Organizační formou vyučování si ve škole organizujeme výuku. Dělí se na formy individuálního, skupinového, hromadného, kooperativního a týmového vyučování. Postupem při vyučování se řídíme vyučovacími metodami. Materiální didaktické prostředky nás naučí pracovat s didaktickou technikou a využívat didaktické pomůcky. (Didaktika)

3. 1 Vzdělávání u autistů

Děti s autismem, ale i děti s jinou vývojovou poruchou nebo poruchou autistického spektra, potřebují z hlediska vzdělávání a výchovy individuální přístup. Výchova a vzdělávání dětí s touto vývojovou poruchou, je dlouhodobou záležitostí a je u ní nezbytná spolupráce rodiny, školy (pedagogů, speciálních pedagogů), lékařů a psychologů.

Dle Čadilové (2008) je pro přechod dětí s autismem z předškolního vzdělávání na vzdělávání základní důležité rozvíjet jejich dovednosti, nácvik pracovního chování, rozvoj sociální interakce a komunikace, zvládání sebeobsluhy. Ne vždy jsou tyto děti schopni zvládnout pro ně tak důležitý přechod a právě spolupráce rodiny a dalších odborníků je zde nezbytná. Na základě posudku z pedagogicko – psychologické poradny, ale i doporučení

pedagogů z předškolního zařízení, mohou tyto děti dostat odklad k nastoupení povinné školní docházky.

Pro úspěšné absolvování primárního vzdělávání je nejdůležitější přístup školy a rodiny, informovanost pedagogů, popřípadě asistentů, pokud ho žák s autistickou poruchou má.

Žáci s autistickou poruchou mohou být zařazeny k dalšímu vzdělávání do základních škol speciálních, které mají přímo zřízené třídy pro žáky s touto poruchou, dále mohou navštěvovat základní školu praktickou nebo mohou být integrováni do běžné základní školy. (Čadilová, Žampachová 2008, s. 271-281)

Potíže s komunikací a sociálním chováním, které se projevují u autistů, se pokaždé nemusí spojovat s nižší úrovní rozumových schopností. Autistické děti mají odlišný přístup v oblasti vnímání, pozornosti, paměti, myšlení a soustředění. S touto poruchou se pro člověka špatně komunikuje a nevidí žádný smysl komunikace s okolím, které je pro něho nepochopitelné. Těžko řešitelná situace je pro osoby postižené, ale také pro jejich rodiče a blízké okolí. Zařizují se speciální třídy pro autisty.

Podle zkušeností z českého, ale i zahraničního školství autisté nejsou schopni navštěvovat běžné základní školy, ani některé existující speciální školy. Vzdělávání jim znemožňuje komunikace, chování, způsob myšlení. Při vzdělávání a výchově dětí s autismem, musíme brát zřetel na jejich věk. Nejdůležitější je určení správné diagnózy a včas začít s výukou. Sestaví se optimální a vyhovující vzdělávací programy. (Jelínková, 2001)

Osoba, která ručí za výchovu a výuku autistů, musí mít odpovídající teoretické znalosti a speciální pedagogické vzdělání. Musí znát aspekty diagnostiky a definici autismu, měl by objasnit, proč jiná komunikace s autistou vyžaduje jinou výuku a nácvik praktických dovedností. Skupinová výuka pro postižené je velmi obtížná. Takto postižené autismem a zařazené do skupinového vzdělávání, skupinovou výuku často nezvládnou a hrozí velké riziko, že budou na obtížnou situaci reagovat svým chováním. Proto byl vytvořen program „integrace“, aby došlo k úspěšnému vzdělávání a k úspěšné výchově v řadách autistů.

Autista ke svému vzdělávání potřebuje speciální vzdělávací metody a pomůcky, ale hlavně individuální přístup vyučujícího. To, co zvládnou zdravé děti, je pro autistické dítě velice obtížné. Nedovede zvládnout banální úkol ani pochopit pokyny vyučujícího, tak, jak

to zvládne zdravé dítě. Učení autistů je velice zdoluhavý proces a pro každou novou věc se musí opakovat stejný postup učení. Proto postup učení autistů je jiný než postup učení u zdravých dětí. Objevené věci pro autistu jsou jednotlivé, nedokáže je zobecnit. Vše nové poznává a objevuje v rámci svých specifických podmínek.

Výchova a vzdělávání je pro autistu časově náročná, protože potřebuje mnohem větší prostor a čas na jeho uspořádání. V prostoru spolu s dítětem jsou vychovatelé, kteří pozorují jeho poruchy chování proto, aby pochopili příčiny behaviorálních zvláštností. Záchvaty, které se u autistů projevují, nevznikají sami od sebe. Příčinou je převážně potřeba co nelze vyjádřit. Nedokážou, na rozdíl od zdravých dětí své potřeby správně signalizovat. U těchto dětí prakticky neexistuje napodobování. Abychom pochopili jeho svět a navázali s ním kontakt, tak musíme pozorovat jeho gesta, rituály a reakce. Naše chování by se mělo přibližně podobat k chování autisty, měli bychom mu odpovídat na jeho gesta podobným způsobem. (Vítková 2004 s. 368)

3.1.1. Metody výuky dětí s autismem

Jako metodiku výchovy a vzdělávání dětí s autismem vycházíme především z metody TEACCH programu. Je to tak zvané strukturované učení. S jeho pomocí je dosaženo co největší samostatnosti a začlenění do společnosti. (Čadilová 2012 s. 25)

Vzdělávací program TEACCH - Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace

Program TEACCH vznikl v roce 1966 ve Spojených státech, v univerzitním prostředí pod vlivem světového odborníka na autismus profesora Schoplera. Byla to reakce na dezinformace o autismu a neporozumění autismu dle psychoanalytických představ. Předpokladem bylo, že se děti stáhly do sebe, protože citově strádají a jsou odmítáni rodiči. Během prvních let výzkumu a podle klinických zkušeností byly tyto představy vyvráceny. Dokázalo se, že autismus je vyvoláván biologickými příčinami. Naopak rodiče byli hlavní součástí terapie. TEACCH program se nejprve rozšiřoval po USA a poté do Evropy. Neustále je doplňován a rozvíjen odborníky, co usilují o lepší adaptační podmínky autistů, spolupracují s rodinou postiženého a určují individuální vzdělávací program.

TEACCH program má tři velmi důležité principy, na které klade důraz:

- individuální hodnocení a individuální výchovně-vzdělávací přístup
- strukturované prostředí
- vizuální podpora

Výše uvedené tři principy tvoří augmentativní strategii výuky a výchovy dětí s autismem a takto postiženého provázejí po celý život.

Při vytváření individuálního vzdělávacího programu, je zapotřebí s velkou pečlivostí provést vyhodnocení schopností a dovedností postiženého podle speciálních hodnotících škál. Hodnocení nám pak ukáže nejen schopnosti a dovednosti, které si dítě osvojilo, ale také ty které naznačuje a měly by se dál rozvíjet. Rozlišovací speciální testy ukáží problémy klienta, které lze s úspěchem modifikovat a napravit, na rozdíl od těch, které jsou dány povahou postižení a tak jsou neměnné. Jako součást programu TEACCH jsou soubory hodnotící kritéria pro děti a mládež. Vzdělávací programy jsou sestavovány nejen na základě těchto vzdělávacích testů, ale také pozorováním dítěte všemi, co o něj pečují.

Autista má vrozený deficit při zpracování vnějších podnětů a vstupních informací. Nezvládá třídít informace na podstatné a zbytečné, organizovat nějakou činnost, neumí řídit vlastní práci, volnočasové činnosti, chápe a vnímá pouze to, co vidí, nedokáže porozumět abstraktním pojmům. Proto, abychom pomohli, musíme do jejich prostředí vnést určitý řád, pravidla a předvídatelnost. Prostřednictvím důsledné strukturalizace a vizualizace prostředí, kde se dítě nachází, dostat jednoznačné odpovědi na otázky: Kde? Kdy? Jak?. Prostor mu musí být přesně určen a vizuálně vyhrazen prostor, kde se učí, kde pracuje, kde tráví volný čas, kde spí. Prostor by měl být dostatečně přehledný a ne zbytečně velký. Místo, kde probíhá výuka, musí být odděleno od rušivých podnětů.

Dítě s autismem by mělo používat na všechny činnosti vizualizovaný časový harmonogram, protože má problémy porozumět časovým pojmům. Musí mít jasnou představu o velikosti své práce a o jejím ukončení. Pokud představu nemá, práce je pro něho únavná a tíživá. Pokud ale ví, jak je práce dlouhá, kdy bude ukončena a jaká bude odměna, pracuje s velkým úsilím. Každý vizualizovaný čas a úkol musí mít svou posloupnost. To znamená, že vlevo má úkoly, které bude plnit a na právo úkoly již dokončené. K usnadnění života, je pro autistu dobré, aby měl přehledně zorganizovaný prostor, časový plán, byl schopný pracovat dle instrukcí a respektoval určité pokyny. Pouze velmi malé procento dětí postižených autismem nemá problémy s verbálními

pokyny a instrukcemi. Většina postižených reaguje lépe na instrukce vizuální. Při vizuálním úkolu se předkládají obrázky, fotografie nebo se používají piktogramy. Vztah mezi takovýmto vyjádřením a jeho významem musí být ihned pochopitelný a také jednoznačný. Význam by neměl být z obrázku vyvozován nebo domýšlen. Důležitou složkou pro strukturovanou výuku je pravidelnost. Autistům, kteří mají problémy v organizování či řízení jakékoliv činnosti, přináší systematická pravidelnost velkou úlevu. Pravidelnost musí být dostatečně pevná, protože musí kompenzovat nedostatečné vrozené schopnosti. Musí být také pružná, aby reagovala na nepředvídatelné změny a byla použitelná v různých situacích. Strukturované učení bylo vyvinuto přímo pro speciální vzdělávání dětí s autismem ve školských zařízeních. Styl takové výuky umožňuje dětem pochopit to, co se od nich očekává a jak se vyrovnat handicapem. Je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním a vytvořilo prostředí srozumitelné, nevyvolávající úzkost a frustraci. Pro úspěšné zapojení dětí s autismem do společnosti, je nezbytné, aby specializované strategie učení byly integrální součástí vzdělávacích programů. (Čadilová, Žampachová, 2008 s. 286)

3. 2 Finanční vzdělávání

Vyučování finanční gramotnosti na základních školách umožňují vzdělávací programy, metodické listy finančního vzdělávání pro učitele a mimo matematiky je finanční gramotnost začleněna i do jiných předmětů. Finanční vzdělání by mělo žákům pomoci se orientovat ve společnosti. Zvládnou-li žáci finanční gramotnost, mohou bez obav využívat velké možnosti finančního trhu. Vzdělávací programy jsou součástí klíčových kompetencí finanční gramotnosti. Národní ústav odborného vzdělávání s podporou ministerstva financí a Českou národní bankou vydal učební příručku pro střední školy „Finanční gramotnost“. Finanční gramotnost tak mohou rozvíjet u žáků již základní školy.

Finanční gramotnost je souhrn znalostí, dovedností a postojů, potřebných k finančnímu zajištění sebe a své rodiny a mít přehled o finančních službách a produktech. Osoba finančně gramotná se dokáže orientovat ve společnosti a snadno spravuje finanční rozpočet své domácnosti. Finanční gramotnost je součástí ekonomické gramotnosti.

Ekonomická gramotnost obsahuje schopnosti člověka k uplatnění na trhu práce, rozhodování o sobě, o svých výdajích a svých příjmech. (Finanční gramotnost)

Nově jsou Standardy finanční gramotnosti uvedené ve společném dokumentu Ministerstva financí, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva průmyslu a obchodu s názvem Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. V roce 2013 vstoupil v platnost nový Rámcově vzdělávací program, kde jsou tyto standardy uvedené.

Pro první stupeň základní školy je problematika finanční gramotnosti obsažena ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jejímž účelem je přiblížit základy pro specializovanější výuku na druhém stupni.

Pro druhý stupeň základní školy je Standard finanční gramotnosti zařazený do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, oboru Výchova k občanství, je zde přiblíženo učivo a jeho výstupy v tematickém okruhu Člověk, stát a hospodářství a také Člověk, stát a právo. Jako stěžejní témata standardů finanční gramotnosti pro základní vzdělávání jsou: nárok na reklamaci, rozpočet, formy peněz a způsob placení, banka jako správce peněz, úspory a půjčky. (Rámcově vzdělávací program)

3. 2. 1 Finanční gramotnost a její metody výuky

K výuce finanční gramotnosti uplatňujeme široké spektrum metod: metody monologické, metody dialogické, metody situační a inscenační, metody heuristické, metody práce s textem a v neposlední řadě i didaktické hry a soutěže. Vzdělávání finanční gramotnosti směřuje do roviny aplikace a rozhodování, je potřeba připravit takové výukové aktivity, které umožňují relativně autentický zážitek finanční situace.

Inscenační a heuristické metody

Vztahují výuku k životu žáků, rozvíjejí jejich finanční dovednosti, ale zároveň umožňují respektovat soukromí. Řeší se problémové učební úlohy. Jejich prostřednictvím se žáci učí rozhodovacím mechanismům, které mohou uplatňovat v reálném životě. Výukou metody žáci přijímají konkrétní sociální roli, a sami jsou tedy aktéry, mají příležitost vidět situaci zevnitř, vcítují se do situace, vyjadřují své postoje a hledají strategie řešení. Heuristické

metody jsou označovány jako metody výzkumné, metody objevování nebo metody řízeného objevování. Tyto metody bývají často charakterizovány jako učení objevováním.

Práce s textem

Učí žáky kritickému přístupu k informacím nejen ze světa financí. Metoda práce s textem je jedna z metod, která podporuje gramotnost obecně, má i ve finančním vzdělávání své nezastupitelné místo. Nepřečtení smlouvy nebo drobné poznámky v reklamním letáku často bývají na začátku vleklých a velkých finančních problémů, proto je potřeba rozvíjet kritické čtení.

Didaktické hry

Zábavnou formou simulují dění v běžném životě a podporují tak strategické myšlení žáků.

Finanční vzdělávání realizujeme další metodou a tou jsou didaktické hry, kterých se v posledních letech objevilo na našem trhu několik, představují další možnost, jak v praxi realizovat finanční vzdělávání. Mohou také znázorňovat reálný cyklus finančního života a rozvíjet tak u žáků zodpovědné finanční rozhodování.

Pokud se na finanční gramotnost podíváme z hlediska organizační formy výuky, více možností než frontální výuka nabízí integrovaná tematická výuka, projektová výuka a kooperativní výuka. (Hesová, 2011 s. 10)

4. Praktická část

4.1 Vzdělávání autistů na ZŠ speciální a v inkluzi na ZŠ

V praktické části diplomové práce porovnávám vzdělávání autistů v ZŠ speciální a vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra v inkluzi na základní škole. Objasnění vzdělavatelnosti finanční gramotnosti u těchto žáků. Byla jsem na praxi ve třídě autistů v ZŠ speciální v Praze 4 a své poznatky zde rozvinu. U žáka s PAS v inkluzi na základní škole popíši výuku. Mezi výzkumné šetření patří kazuistika žáka, rozhovor s rodinou a dotazník pro žáky k výuce finanční gramotnosti.

4.2 Vzdělávání dětí s autismem v ZŠ speciální

Charakteristika základní školy speciální

Základní školu speciální navštěvují nejen děti s autismem, ale také se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a jinými vývojovými poruchami a vadami. Speciální školy při svém působení mají i předškolní vzdělávání. Před nástupem povinné školní docházky, která je desetiletá, mohou být někteří žáci zařazeni do tříletého přípravného ročníku. Na základě žádosti rodičů, odborných posudků a doporučení z pedagogicko psychologické poradny o přijmutí dítěte rozhodne ředitel školy.

Škola vznikla v roce 1993. Byla součástí Střediska Zvonek Diakonie ČCE. Zřizovatelem školy je Diakonie Českobratrské církve evangelické. V roce 2004 získala vyčleněním ze střediska Zvonek vlastní právní subjektivitu. Školu tedy spravuje Diakonie ČCE a má také sponzory, kterými jsou:

Skřítkové o. s.

Inoservis s. r. o.

Kolektory Praha a. s.

Konto Bariery

Úkolem školy je výchova a vzdělání dětí a žáků s mentálním postižením, více vadami a s autismem. Školu navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci jsou vzděláváni podle speciálních metod, postupů a forem. Každý žák má svůj Individuální vzdělávací plán (IVP) a protože je ve třídě s učitelem i asistent pedagoga, může se učitel individuálně věnovat každému žákovi. Do tříd se dělí žáci nejen podle věku, ale i podle stupně postižení. Počet žáků v jedné třídě je 5 - 8. Ve většině tříd jsou pro žáky k dispozici 2 - 3 pedagogičtí pracovníci: učitel a asistent pedagoga. Žáci si osvojují znalosti ve čtení, psaní, počtech a výchovách. Učivo je řazeno do bloků, dělené relaxačními chvilkami a hraním. Velký důraz se klade na pracovní výchovu a na zvládání hygienických a sebeobslužných dovedností a návyků. Pro žáky jsou vytvořeny speciální učebnice a pomůcky, které využívají při výuce. Vzdělávání a výchova probíhá nejen ve speciální základní škole, ale i ve speciální mateřské škole.

Součástí školy je školní jídelna, družina a internát. Volný čas, přestávky a odpoledne s družinou mohou žáci trávit na školní zahradě, kde mají k dispozici pro své využití prolézačky, houpačky, trampolínu, skluzavky, pískoviště, prostor na míčové a jiné hry. Školní jídelna pro některé děti zajišťuje dopolední svačinu (přesnídávku), ostatní si ji nosí z domova, oběd a odpolední svačinu.

Žáci, kteří nemohou do školy denně dojíždět, se mohou ubytovat v internátě s kapacitou 12 lůžek. Ubytovaní je situováno do dvou bytů. Po vyučování jsou žáci s vychovatelkou odvezeni mikrobusem nebo odvedeni pedagogickým pracovníkem do bytu. Vykonávají zde běžné činnosti, jako by byli v rodině. Hlavní důraz je kladen na upevnění a osvojení hygienických návyků, sebeobsluhy, slušného chování a přípravy na vyučování. Pokaždé se přihlíží k psychickým a fyzickým potřebám a schopnostem každého dítěte. Do internátu jsou přijímáni žáci dle internátního řádu.

Mezi další vybavení školy patří výtvarná místnost, tělocvična, cvičná kuchyňka a relaxační místnost, která je vybavena vodním lůžkem, houpací sítí, houpacím vakem, bazénkem s míčky, pomůckami pro zrakovou i sluchovou stimulaci, pro aromaterapii.

Škola má pět tříd včetně autistické třídy, do kterých je rozděleno 36 žáků. Do tříd jsou rozdělováni žáci dle svého handicapu. Každá třída je většinou rozdělena na dvě části a

to tak, že má prostor pro výuku v jedné části a druhá část je relaxační, hrací. Třídy jsou vybaveny PC s jednoduchými výukovými programy a s připojením k internetu.

4. 2. 1 Třída autistů v základní škole speciální

Autistická třída je jednou z pěti tříd v základní škole speciální. Velmi prostorná třída je rozdělena na dvě části, kde jedna část je vyučovací, tam děti pracují samostatně u svého pracovního stolu, druhá část relaxační nebo také hrací. V druhé části si děti společně formou skupinového učení upevňují získané dovednosti a znalosti. Vybavení třídy je uspořádáno tak, aby dětem napomáhalo se správně orientovat a individuálně pracovat metodou strukturovaného vyučování. Ve třídě je šest žáků Eva, Bára, David, Tomáš, Jáchym, Standa, učitel a asistent pedagoga. Věk dětí je od sedmi do patnácti let.

Každý žák má své pracovní místo pro plnění úkolů a samostatné práce. U svého místečka má skříňku a poličky, kde jsou jeho speciální pomůcky pro výuku. Děti si ve třídě vyhovují, i když je každý autista ještě s jiným stupněm postižení. Důležitou roli ve třídě má učitel a asistent pedagoga, ti děti smelují do kolektivu a výborně s nimi pracují. Vedle vstupních dveří do třídy je velká nástěnka, kde mají děti informace k učebnímu dni. Nástěnku převážně obsluhují sami. Na nástěnce mají rozvrh hodin, předměty které se učí, roční období, vyjmenované měsíce, dny v týdnu, ale také napsané hodiny (časy), které jsou pro děti ve vyučování důležité. Z velké části to jsou barevné a černobílé kartičky, obrázky a piktogramy pro děti dobře ovladatelné. Děti je mohou různě přemísťovat, posunovat a manipulovat s nimi. Žádný autista nemá rád změny, a proto musí být vše uspořádané tak, jak jsou zvyklí. Na každou novou změnu nebo návštěvu cizí osoby ve třídě musí být předem připraveni.

Den začíná společným přivítáním dětí a učitelů u společné nástěnky. Motivační povídání napoví, co nás ten den čeká. S přihlédnutím na individualitu dítě, probíhá vyučování s pedagogem nebo s asistentem pedagoga. Svoji práci si společně zhodnotí, vyzdobí třídu výsledky jejich celodenní práce. V dalších dnech mohou navázat na daná témata.

Děti si rády připomínají, co společně s učitelem a asistentem prožily. Formou zážitkového alba kde mají fotografie, kresby a jiné, mohou své pocity předat svým rodičům a kamarádům.

Všestranný rozvoj dítěte podporují i pobytem v relaxační místnosti, tam si hrají nebo u některých se provádí masáže, v tělocvičně využívají metodu muzikoterapie. Při pěkném počasí tráví čas na školní zahradě a využívají metodu hipoterapie, to je jízda na koních.

S dalšími spolužáky z ostatních tříd se účastní různých školních oslav, jako je vánoční besídka, karneval, Velikonoce, pálení čarodějnic, letní slavnost, pobyt ve škole v přírodě a jiné další akce školy.

4. 2. 2 Vyučovací den ve třídě autistů

Jako každé ráno se děti ve třídě sešly u nástěnky s učitelem a asistentem pedagoga. Privítaly se a probíraly, co je čeká ten den ve škole. První žák na nástěnce ukázal jaký je měsíc a do jakého ročního období patří. Druhý žák posunul kartičku na aktuální den v týdnu. Následně si žáci s paní učitelkou ukázali, jaké předměty je dnes čekají. Potom se rozdělili na dvě skupiny, první skupina odešla s asistentem pedagoga do relaxační místnosti a druhá skupina to je David, Standa a Jáchym zůstali s paní učitelkou ve třídě. Jáchym se výuky nezúčastnil, protože v noci doma prodělal epileptický záchvat a ve třídě odpočíval. Žáci mají pozvolný harmonogram výuky. Začínají hrou, skládají kostky, puzzle a obrázky. U Standy výuka začíná matematikou. Učitelka ukazuje obrázky s čísly a Standa podle toho určuje znaky na obrázku. Ukazuje počet na příklad počet stromů, autíček a tak podobně. Standa je od paní učitelky pochválen, protože každý početní úkon udělal správně. Potom Standa dostal samostatnou práci a paní učitelka se věnovala druhému žákovi Davidovi. Věnovat se musí učitel každému žákovi individuálně. Pokud je žák bez dozoru, není soustředěn a dělá vše podle sebe. Standa při samostatné práci má spoustu dotazů, které patří k výuce a jsou vhodné. Pracuje velmi dobře, samostatně a dobře se soustředí na svoji práci.

David po své zvolené přestávce začíná také matematikou. Za úkol dostal přiřazovat čísla k obrázkům podle jejich počtu. Poté David určuje opět podle obrázku písmenka a první dvě slabiky. Je více nesoustředěný. Ale tak jako Standa za každou správnou odpověď je pochválen. Učí se mluvit celá slova a opakuje je, určuje smysl obrázku např. (čepice patří na hlavu, boty se nazouvají, kabát se obléká a jiné). David dostává samostatnou práci,

přiděluje obrázky podle počtu k číslům. Mezitím Standa splnil své úkoly a následně dostal trochu odlehčenou práci, aby vybarvil vajíčko předem namalované na šabloně. Při své práci stihl pozorovat spolužáka při výuce a doplňovat ho. Vajíčko je vybarvené a Standa ho může vystříhnout. Poté paní učitelka Standu pochválila a povolila mu malou přestávku. David byl motivován od paní učitelky, pokud splní své úkoly, dostane odměnu. Když byl David hotov, paní učitelka spolu s ním provedla kontrolu jeho zadané práce. Měl tam trochu chyb, které spolu následně opravili. Poté dostal David slíbenou odměnu. Byla to sladkost. David je méně soustředěný, ale snaží se pracovat. Po přestávce Standa čte písmenka a přiřazuje k nim obrázky a naopak. Davídek má půjčený tablet od paní učitelky a hraje si hry.

Je půl desáté a děti ví, že mají přestávku a sejdou se společně se spolužáky z ostatních tříd v jídelně na svačině. Asistentka přišla do třídy s ostatními dětmi a šlo se společně na svačinu. Svačiny se zúčastnil i Jáchym. Po svém odpočinku byl veselý a milý. V jídelně mají děti svůj stůl, u kterého všichni sedí včetně paní učitelky a asistentky. Ke stolu jsem si musela sednout i já. Po svačině všichni společně odešli do školní zahrady, kde měli přestávku a každý měl svou volnou zábavu. Někdo byl na houpačce, někdo na klouzačce, ale většina dětí skákala na trampolíně. Asistentka zůstala s Jáchymem ve třídě, protože se Jáchym necítil ještě dobře. Já a paní učitelka jsme byly s dětmi venku a dohlížely na ně. Po přestávce děti čeká výtvarná výchova. Barunka ráda maluje a už o přestávce se na malování připravovala jako první.

Děti nedokáží namalovat samostatně nějaký tvar, malují za pomoci a vedení ruky. Učí se poznávat tvary a věci, které už mají namalované. V hodině výtvarné výchovy navazují na předchozí hodiny, kde si povídaly o jaru a o tom, jak se probouzí příroda. Začaly malovat strom. Dostaly se až ke koruně stromů a dnešní hodinu budou malovat květy. Strom mají namalovaný na velkém papíře, který je na nástěnce. S paní učitelkou a asistentkou poznávají barvy, a jak se barvy míchají. Malují tím způsobem, že paní učitelka dá každému kousek houbičky a děti jí namáčejí do připravené barvy a dělají s její pomocí na stromě květy. Všichni sedí u velkého kulatého stolu a mají dobrý přístup k barvám i k nástěnce. Spolupracovat musí všichni včetně paní učitelky, asistentky a mě. Při malování jsme si všichni společně povídali o jaru a jarní přírodě. Děti byly velmi šikovné, hodně

toho věděly. Pamatovaly si, co všechno viděly na procházce minulý týden a co všechno s jarem souvisí. Po dokončení společného úkolu, měly všechny děti volnou zábavu. Každý měl svou individuální zábavu. Po přestávce měly oběd. Opět se všichni sešli v jídelně. Děti mají různé chutě, každý má jiný rituál u jídla a ne každému jídlo chutná. Někteří vnímají čichem, ale všichni jsou velcí požitkáři. Standa je hodně čistotný, musí mít všechno čisté a v pořádku. Po obědě některé děti šly domů, ostatní šly do školní družiny.

4. 2. 3 Výuka matematiky a finanční gramotnosti

Bez matematiky se v běžném životě neobejdeme, je velmi důležitá pro všechny, ale pro autistické děti je velmi složitá. Tak jako k jiným předmětům, tak i k matematice potřebují různé pomůcky a vše co se naučí, si musí dlouho opakovat. Matematiku mají nazvanou dle ŠVP jako předmět – Počty. Převážně pracují s obrázky a s podporou počítače. Učí se jednoduché početní úkony, se kterými se setkávají v běžném životě. Pro snadnější orientaci a lepší pochopení, početní úkony směřují na své každodenní činnosti. Číslice píšou do řádku a za nimi dělají tečku, aby se lépe orientovali. Vytvářejí různé číselné řady s pomocí pro ně známých předmětů. S číselnou řadou pracují tak, že vynechávají čísla a posléze je doplňují až do té doby, kdy je řada doplněná celá, tak aby správně začínala a končila posledním číslem.

U příkladu na sčítání a odečítání používají pomůcky, jako jsou fazole, kostičky, tužky, pastelky a jiné předměty, které jim pomohou v lepší orientaci. Příklady se učí zapisovat podle vizuálního vzoru a přikládají kostičky ke kartičkám, kde mají napsané početní úkony. Výborná pomůcka k těmto početním úkonům je dětské počítadlo.

Slovní úlohy vytvářejí opět pomocí obrázků a dalších pomůcek. Musí být motivováni, pro případ, kdyby jim úlohy nešly nebo jim děti nerozuměly. Učitelka předchází tímto způsobem i tomu, že by některé z dětí dostalo záchvat.

V geometrii, se učí na prvním stupni (1. - 6. ročník) poznat a pojmenovat základní geometrické tvary čtverec, obdélník, kruh, trojúhelník, pracovat na PC pod vedením učitele, rozlišit geometrické tvary na různých předmětech, porovnat délky předmětů, rozlišit kratší a delší. Druhý stupeň (7. – 10. ročník) poznat rozdíl mezi přímkou a křivou čarou, kreslit přímé a křivé čáry, použít pravítko při rýsování přímek, změřit délku, poznat a pojmenovat tělesa.

K výuce finanční gramotnosti používají tištěné dětské bankovky. Výuka probíhá formou hry, kde si děti společně s učitelkou a asistentkou hrají na kupujícího a prodávajícího. Někteří používají kalkulačtor, různě s pomocí obrázků a dětských peněz vytvářejí vhodné početní kombinace. Hrou si také rozvíjejí řeč, poznávají nová slova, soustředí se a snaží se udržet pozornost. Finanční gramotnost se v nich rozvíjí velmi pomalu, protože početní operace, které se běžně děti učí v první a druhé třídě, jsou autistické děti schopni zvládnout až v šesté třídě, a to jen někteří. Složitější počty to je u nich počítání do sta, zvládají až na druhém stupni mezi osmým až desátým ročníkem.

4. 2. 4 Výhody a nevýhody vzdělávání v ZŠS

Výhody ve vzdělávání

Výhodou vzdělávání je, málo dětí ve třídě, skupinová výuka, učitel se věnuje individuálně každému žákovi, strukturované učení a mnoho různorodých učebních pomůcek. Škola se dětem věnuje, má k nim velmi kladný přístup, zajišťuje školní a mimoškolní akce. Je to škola rodinného typu, kde se všichni dobře znají a oslovují se jménem. Škola spolupracuje s různými odborníky. Spolupráce školy a rodin. Rozvíjení talentu u některých žáků. Výchovu a vzdělávání zde zajišťují odborně připravení speciální pedagogové a mají dost zkušeností s používáním piktogramů.

Nevýhody ve vzdělávání

Žáci se nevzdělávají se svými zdravými vrstevníky. Nemají skoro žádné možnosti uplatnění, končí v denních stacionářích, v lepším případě ve stacionáři s manuální výrobou. O existenci tzv. podporovaného zaměstnání ví jen malá část odborníků, veřejnost vůbec ne. V některých případech je špatný nebo žádný přístup rodičů ke škole a vzdělávání dětí. Další nevýhodou základních škol speciálních je jejich počet a jejich místní dosažitelnost.

4. 2. 5 Postřehy učitele a asistenta pedagoga

Barunka – 1. ročník, autista a středně těžká mentální retardace

Standa – 2. ročník, autista a lehká mentální retardace

David – 1. ročník, autista a lehká mentální retardace

Jáchym – 5. ročník, autista, těžká mentální retardace, epilepsie

Tomáš – 3. ročník, autista, lehká mentální retardace

Eva – 2. ročník, autista, lehká mentální retardace

Standa je hodně čistotný a své věci musí mít všechny v pořádku. David a Bára chodili do přípravného ročníku. David vůbec nemluvil, jen vydával zvuky. Všechny děti ve vzdělávání dělají velké pokroky. Každý má své různé rituály, jen jeden společný, všechny svoje věci musí mít na svém místě.

O autistech se říká, že nevyžadují fyzický kontakt. Tyto děti jsou asi opakem. Rádi se mazlí, jsou přátelský, vyžadují lásku jako ostatní děti.

Ve třídě jsou děti z normálně fungujících rodin, ale i z rodin sociálně slabých. V některých případech je spolupráce školy a rodiny je velmi malá. Návyky a dovednosti, které by děti měly mít z domova, nemají. Vše se učí ve škole s učitelem a asistentem. Ve třídě si všichni říkají jménem, včetně učitele a asistenta.

4. 2. 6 Legislativa

Základní legislativní dokumenty, které upravují oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, patří:

- 1) zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon;
- 2) zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- 3) vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
- 4) vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (platná od 1. 9. 2016).

4. 3 Vzdělávání autisty v inkluzi na základní škole

Co je vlastně inkluzivní vzdělávání?

Inkluzivní vzdělávání nebo inkluze je vzdělávací proces, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku nebo navštěvovat školu v místě jejich bydliště. Cílem inkluze je podpora rovné šance dětí na vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání se řadí pod společenský proces, jehož snahou je podporovat jedince tak, aby se mohl zcela účastnit společenského života (sociální inkluze) a měl přístup ke všem inkluzivním zdrojům (zaměstnání, bydlení, volný čas apod.). Inkluze tak přesahuje oblast vzdělávání. V současné době, je spojována zejména se systémem základního školství, které pokrývá důležité období v životě člověka.

Ve škole, kde je inkluzivní vzdělávání, je samozřejmostí heterogenní složení kolektivu. Každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené i děti bez postižení. Základní principy inkluzivní školy jsou: důraz na spolupráci, víra v přirozené vlastnosti dětí učit se, otevřenost k jinakosti, formativní hodnocení.

Alternativa k inkluzivnímu vzdělávání je rozdělování dětí mezi tradiční vzdělávací proud a speciální vzdělávání, nebo také integrované vzdělávání.

4. 3. 1 Autista (Aspergerův syndrom) v inkluzi na ZŠ

V této části diplomové práce jsem se zaměřila na vzdělávání žáka v inkluzi na základní škole. Rodina Lukáše si přála, aby se vzdělával mezi svými vrstevníky na normální škole. Vedení školy ale žáka odmítalo přijmout. Škola měla obavy, že nemá zkušenosti s výukou dítěte s Aspergerovým syndromem, ani jinou pervazivní poruchou. Na neustálý nátlak žákovy matky na vedení školy a se všemi odbornými posudky a doporučením od odborníků, byl nakonec žák přijat k povinné školní docházce. Problém o přijetí Lukáše do normální základní školy nebyl pouze u vedení školy, ale námitky měli i rodiče některých jeho spolužáků. Nelíbilo se jim, že se jejich děti budou vzdělávat s postiženým žákem. Brali ho jako jiného a radili do školy pro takto postižené děti.

Lukášovi je 14 let a chodí do sedmé třídy.

Kazuistika

Jméno: Lukáš

Věk: 14 let

Diagnóza: Aspergerův syndrom a kombinované poruchy autistického spektra

Rodinná anamnéza

Matka: 41 let, vysokoškolské vzdělání, zdravá

Otec: 42 let, středoškolské vzdělání, zdravý

Sourozenci: mladší sestra 2 roky, zdravá

Osobní anamnéza

Od počátku bylo těhotenství rizikové. Matka měla od 5. měsíce velké obtíže. Dítě donosila do daného termínu. Porod byl velmi komplikovaný, Lukáš měl okolo krku obtočenou pupeční šňůru. Museli ho křísit a ihned po porodu byl převezen k další nezbytné péči lékařů. Vážil 3300g a měřil 52 cm. Poporodní průběh byl již bez komplikací a Lukáše po 48 hodinách vrátili matce.

Do 2 let byl Lukáš bez obtíží a problémů. Vývoj probíhal přirozeně jako u každého zdravého dítěte. Motorický vývoj: sedět začal normálně a teprve ve čtrnácti měsících začal chodit. Vývoj řeči byl značně opožděný. Mluvit začal až ve třech letech. Po druhém roce života odmítal jakékoliv změny, vše muselo být v zaběhnutém pořádku. Měl výbornou zobrazovací schopnost, manuální zručnost i pohybovou aktivitu. Nejvíce ho upoutávala voda (tekoucí řeka) a vlaky. Byl to takový stereotyp, kam museli chodit na procházku. Při změně místa byl Lukáš neklidný, až afektovaný.

Rodina začala hledat prostřednictvím sociální sítě příčiny, co by se mohlo skrývat při tomto chování. Vše odpovídalo autismu. Rozhodli se proto navštívit odborné zařízení APLU.

Po návštěvě v odborném zařízení APLA byl Lukáš poslán k dětskému psychologovi a začalo rozsáhlé vyšetření. Na klinice profesora Švejcara v Praze Na Karlově byl hospitalizovaný jeden týden a dělala se různá vyšetření. Z CT se zjistilo, že v

levém femorálním (zadním) laloku má cystu velikosti vlašského ořechu. Co to znamená? Cysta vyplňuje chybějící část mozkové hmoty, neexistuje emoční centrum). Rodina se s Lukášovou diagnózou smířila a byla plně připravena mu pomáhat.

Sourozenci

Mezi sourozenci je velká láska. Vždy chtěl mladší sestru a to se mu vyplnilo. Od malička o sestru pečoval. Hraje si s ní a dobře se o ní stará. Ještě před jejím narozením velmi intenzivně s maminkou prožíval těhotenství. Vydržel dlouhou dobu u jejího břicha a poslouchal.

Předškolní vývoj

Před nástupem do mateřské školy Lukáš mluvil v krátkých větách a o vše co potřeboval, si dokázal říct.

Navštěvoval 1. speciální třídu při MŠ v Praze 1, Opletalově ulici, zaměřenou na děti s autismem a jinými pervazivními poruchami. Průběh v mateřské škole byl bez problémů, Lukáš tam chodil rád. Díky paní učitelce, která se dětem nesmírně věnovala, dělal Lukáš velké pokroky. Rád si stavěl ze stavebnice dle předlohy, ale i vymýšlel vlastní stavby. Z lega si stavěl ptáčky. Byl plně připraven na školu.

Školní vývoj

Rodina se rozhodla dát Lukáše do normální základní školy, základní školu speciální odmítla. Od 1. třídy pracuje s pomocí asistentem pedagoga. Výsledky má výborné. Učení mu jde velmi dobře.

Výborných výsledků dosahuje v matematice a ve všem co má logiku nebo spojitost s čísly. Má fotografickou paměť.

Spolužáci byli upozorněni na Lukášovo odlišné chování. Museli ho začít brát takového jaký je. Lukáš byl také upozorněn a byla určena pravidla mezi spolužáky a učitelem. Vše muselo navzájem bez komplikací a problémů fungovat.

Emocionalita, deprivacní činitelé

Lukáš se dovede soustředit na věci, které ho zajímají a baví. Při dlouhodobé soustředěnosti, co je monotónní a stejná je neklidný a odmítá pracovat. Musela se mu udělat krátká pauza nebo ji něčím prolínat a obměňovat.

Na jedné školní akci dělal moderátora. Moc ho to bavilo. Rád se před ostatními předvádí.

Temperament, charakter a osobní vlastnosti

Je velmi temperamentní, někdy se musí i krotit, je impulsivní. Když se uhodí, nebrečí, nelituje se. Zná svou hranici a přes ni nejde. Oproti tomu se dokáže soustředit při práci na PC, která ho velmi baví. Tvoří a maluje komiksy, které mají pokračování.

Jak ve škole při plnění úkolů, tak i domácí přípravu do školy dělá svědomitě, pečlivě a rád. Všechny věci musí mít v pořádku a na svém místě. Má daná pravidla a těmi se řídí. V kolektivu mezi spolužáky je oblíbený, pomáhají mu a on si zvyknul na práci ve skupině. Zlom nastal až v pubertě, kdy se se spolužáky začali trochu odlišovat v myšlení a chování.

Ve škole je osvobozen z tělesné výchovy. Nesmí se uhodit do hlavy. Při běhání venku nebo na školní zahradě o přestávce se dokáže tak rozvášnit, je zbrklý a nedokáže předvídat situace dopředu, neví, co by mohlo nastat. V této situaci se musí krotit, aby neublížil sám sobě nebo ostatním spolužákům.

Kromě základních životních potřeb člověka, Lukáš nemá žádné materiální potřeby. Například na procházce s rodinou nechce koupit zmrzlinu, protože jí nepotřebuje. Na otázku „Co si přeješ k narozeninám?“ odpoví, nic, co potřebuji, to mám.

Úroveň vědomostí a poznávací procesy

Lukáš se dobře učí. Má velmi dobrou paměť a veškeré informace, data a události, které si zapamatuje, dokáže velmi dobře využít při práci na PC.

Uvažuje logicky a má fotografickou paměť. Zajímá se o obory s čísly, historii, přírodu a nejvíce o vlaky. Zná jízdní řády, stanice a jiné, co k vlakům patří. Rád maluje ptáčky.

Sociální chování

Komunikace se spolužáky od začátku školní docházky byla bez problémů. Zlom nastal až v období puberty. Situace se tak vyostřila, že Lukáš skončil v péči odborníků a na medikaci. Byl napaden spolužákem a bál se chodit do školy.

S pedagogy vychází, respektuje je, ale na každou novou změnu musí být včas upozorněn. Jedná se zde hlavně o druhý stupeň, kdy má na každý předmět jiného pedagoga a tuto změnu těžko zvládal. Jinak si s pedagogy povídá a vyhledává lidi, s kterými si má co říct, rád sděluje své vědomosti.

Rodinné vztahy jsou v absolutním pořádku. Lukáš má lásky plný vztah ke své sestře. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Důsledná je na Lukáše matka.

S cizími lidmi kontakt nevyhledává, pokud někdo z rodiny nebo učitel, naváže kontakt s cizím člověkem, začne ho navazovat i Lukáš.

Sociální a fyzický kontakt nevyhledává, při komunikaci se nedokáže dívat z očí do očí. Fyzický kontakt projeví pouze u některých členů rodiny.

Adaptabilita

Je tam špatná reakce na změny a nové věci. Má rád vše zaběhnuté a věci na svém místě.

Jemná a hrubá motorika

Jemná motorika

Lukáš je od malička levák. Věkem se mu upravilo i písmo. Rád a hezky maluje. Velmi zručný je při skládání stavebnic. Dobře ovládá práci s PC a sám si tvoří různé prezentace.

V pracovním vyučování je zručný, zadaná práce mu jde dobře. Zvládá dobře manipulovat s různými pomůckami.

Hrubá motorika

V pohyblivosti nemá žádné omezení. Zvládá běh i hru s míčem a jiné. Od tělesné výchovy je ale osvobozen, protože se nesmí uhodit do hlavy.

Při různých pohybových hrách musí být umírněný a pod dohledem, aby neublížil sobě a ostatním.

Komunikace

Při komunikaci nepoužívá gesta, oční kontakt, mimiku. Prostřednictvím neverbální komunikace nekomunikuje.

Komunikuje-li s učitelem nebo s osobou, se kterou si má co říct, tam je velmi blízko. Vyhovuje mu hra a kontakt s malými dětmi. Zde má trpělivost.

Ve verbální komunikaci má svůj vlastní styl vyjadřování v písemném projevu. Nedokáže skládat dlouhé věty. V ústním projevu má také problém s vyjadřováním. Nechápe nadsázku a slova mnohoznačná. Myšlenky u Lukáše předbíhají mluvení. Stane se, že se i zadrhne nebo mu není rozumět. Komunikuje spisovně. Kdo ho nezná, působí na něho přechytrale. Vyvolává to problém i u spolužáků. Mají pocit, že se Lukáš povyšuje.

Volný čas a hra

Lukáš chová křepelky a indické kachny. Moc ho baví se o ně starat. Mezi jeho zájmy a záliby patří práce s PC. Tvoří různé prezentace, maluje a vše co potřebuje, si dokáže vyhledat.

Rád čte naučné knihy, jako jsou slovníky, encyklopedie. Má rád dějiny vše, kde jsou obsažena čísla.

Hraje si vláčky, staví ze stavebnice různé stavby, převážně však ptáky. Společnou hru nebo aktivitu se spolužáky nevyhledává, ale dokáže se zapojit. U hry také preferuje vše s čísly.

4. 3. 2 Výuka v inkluzi na ZŠ

Rodina Lukáše si přála, aby byl vzděláván jako ostatní spolužáci, a tak Lukáš nemá individuální vzdělávací plán. K výuce využívá pouze speciální pomůcky, jako jsou přehledy učiva, výukové programy na PC, barevné kartičky s obrázky a jiné. Od nástupu do první třídy má asistenta pedagoga. Hodnocen je jako ostatní žáci. Ve škole se vcelku dobře adaptoval. Třídní učitelku na prvním stupni znal od malička, takže mu nedělala problém ani komunikace. Na spolužáky si také zvykl. Problém nemá ani s asistentem pedagoga.

Lukáš se od první třídy učí velice dobře. Výborných výsledků dosahuje v matematice a ve všem co má nějakou logiku nebo spojení s čísly. Má fotografickou paměť.

Český jazyk

Lukáš nečetl s interpunkcí, jinak četl dobře a bez chyb. Interpunkční znaménka začal chápat až ve druhé třídě. Při čtení před třídou, musel číst jako první. Z počátku měl problémy s udržení pozornosti. Asistent hlídal, kde třída čte. Nyní už je vše v pořádku. Poté za odměnu si mohl malovat oblíbené postavy, vlaky a ptáčky. Také je osvobozen od vypracování čtenářského deníku.

V mluvnici využíval pomůcky přehledu učiva. Nedokázal se delší dobu soustředit, výuka nesměla být monotónní, ale musela se prolínat nebo obměňovat. Při diktátu nebo jiných diktovaných cvičení, psal ob jednu větu nebo do půlky a poté dostal od učitele předem připravený úkol na předtištěném papíru, kde doplňoval i/i, y/ý.

Slohové práce psal svým vlastním způsobem v heslech, bez souvislého textu. Vzhledem k jeho vyjadřování, nedokáže skládat dlouhé věty. S pomocí přehledů učiva a obrázků se situace zlepšovala.

V ústním projevu má mírné komplikace s vyjadřováním, protože myšlenky předbíhají mluvení. Potřebuje více času k soustředění.

Přírodopis a zeměpis

V těchto předmětech nemá moc velký zájem o probírané učivo. Umí jen to, co ho zajímá. Velice rád a dobře připravuje prezentace k tématu pro celou třídu a následně je promítá. Využívá k tomu dataprojektor.

Dějepis

Naopak od předchozích předmětů ho dějepis baví. Má nastudovanou historii a dějiny. Také zde tvoří prezentace.

Fyzika

U fyziky Lukáš využívá logického myšlení. Práce s čísly ho baví, jako u matematiky.

Výtvarná a pracovní výchova

Lukáš je velice zručný a šikovný. Zadaný úkol splní bez obtíží, někdy však podle vlastních představ. Splní jen to, co učitel řekne na začátku a chce po něm vyrobit nebo namalovat. Pokud učitel bude po vypracování zadaného úkolu žádat další, už to neudělá. Rád maluje ptáky, vlaky a vše, co s nimi souvisí (koleje, tunely, výhybky a jiné).

Tělesná výchova

Jak jsem již citovala, z tělesné výchovy je Lukáš osvobozen. Nesmí sportovat, protože je temperamentní a někdy se musí i mírnit. Dle svého postižení se nesmí uhodit do hlavy.

Anglický a ruský jazyk

Výuku jazyků Lukáš zvládá dobře. Používá speciální pomůcky: tablet, PC programy, obrázky a tabulky. Má dobrou slovní zásobu. Díky pomůckám a fotografické paměti, zná mnoho slovíček. Problémy mu nedělá ani výslovnost. Hodně si pamatuje z výuky ze školy, proto se doma na jazyky nepřipravuje.

Informatika

V informatice je Lukáš také bez problémů. Práce s počítačem a programy ho baví. Dokáže si cokoli udělat, pracovat v různých programech jemu dostupných a známých. Na internetu si vyhledá to, co potřebuje bez obtíží.

4. 3. 3 Výuka matematiky a finanční gramotnosti

Jak jsem již citovala v kapitole výše, bez matematiky se v běžném životě neobejdeme, je velmi důležitá pro všechny, ale pro autistické děti je velmi složitá. Tak jako k jiným předmětům, tak i k matematice potřebují různé pomůcky a vše co se naučí, si musí dlouho opakovat.

Lukáš s matematikou je kamarád. Výsledky má výborné. Jeho výhodou je logické uvažování a fotografická paměť. K výuce matematiky využívá výukové programy na PC. Na prvním stupni využíval barevné kartičky s čísly, počítadlo a jiné. Nejprve začal s číselnou řadou a doplňováním chybějících čísel. Postupně se učil příklady zapisovat. Vše zvládal jako ostatní spolužáci, i byl lepší. Nyní na druhém stupni má o matematiku velký zájem. V hodinách je velmi aktivní. Příklady řeší bez chyb. Při početních operacích například sčítání a násobení pod sebe, požíval jako pomůcku sloupečky tak, aby čísla správně zařadil a pod sebou sečetl. Na příklady má jiný pohled, řešení vidí hned.

Slovní úlohy řeší podle svého způsobu. Výpočet je vždy správný. Odpověď píše zkráceně, protože nedokáže skládat dlouhé věty.

O geometrii velký zájem nemá. Pracuje s dopomocí pomůcek a nerad rýsuje. Mnoho chyb ale nedělá.

Finanční gramotnost

Lukáš dostává kapesné 20,-Kč měsíčně. Umí šetřit. Nerad nakupuje, ale pokud musí, tak vše perfektně ovládá a když je něco v nepořádku, dovede se ozvat. Zná bankovky i mince a rozezná i jejich hodnotu. Finanční gramotnosti se učí nejen v matematice, ale je obsažena i v jiných předmětech. Na prvním stupni základní školy je finanční gramotnost obsažena ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jejímž účelem je naučit se základy pro specializovanější výuku na druhém stupni.

Na druhém stupni je finanční gramotnost zařazena do oblasti vzdělávání Člověk a společnost, v oboru Občanská výchova a konkrétně je popsáno učivo a jeho výstupy v tematickém okruhu Člověk, stát a hospodářství a méně pak také v okruhu Člověk, stát a právo. Mezi standardy finanční gramotnosti pro základní vzdělávání vychází témata jako je nárok na reklamaci, rozpočet, formy peněz a způsob placení, banka jako správce peněz, úspory a půjčky.

4. 3. 4 Výhody a nevýhody vzdělávání v inkluzi na ZŠ

Výhody vzdělávání

Výhodou je, když osa učitel-žák-asistent-rodíče fungují společně. Žák se dostane do kolektivu zdravých spolužáků, kteří ho přijímají mezi sebe i s tím, že má určitý handicap. Pomáhají mu. V této situaci je důležitá role učitele, který vede žáky tak, aby se ke svému handicapovanému spolužákovi vhodně chovali a pomáhali mu. Důležitá je také role asistenta a rodičů jak žáka handicapovaného, tak rodičů zdravých spolužáků.

Pro zdravé děti je dobré, že se naučí s handicapovanými dětmi (lidmi) komunikovat, žít, vycházet, tolerovat jejich chování (poznají, že jejich chování není schválnost, nýbrž postižení, se kterým se narodil). I pro oslabené žáky je důležité seznámit se s prostředím zdravých žáků, naučit se dodržovat pravidla chování.

Autista by se měl cítit ve škole mezi zdravými vrstevníky bezpečně, dodržují se ve třídě předem stanovená pravidla, spolupráce mezi autistou-učitelem-asistentem-spolužáky.

Přístup učitele k autistovi je stejný jako ke zdravým žákům ve třídě. Pravidla musí být pro všechny žáky bez rozdílu stejná. Důležité je, dodržování stanoveného pravidla hned po příchodu autisty do kolektivu. Ani jedna ze zúčastněných stran se nesmí cítit ukřivděně. Žádná ze stran nesmí pocítit výhody pro stranu druhou a naopak. Učitel musí být spravedlivý ke všem bez rozdílu.

Velkou výhodou pro postiženého žáka je, že má stálého asistenta. Autista musí vždy cítit, že se na asistenta může spolehnout. Očekává jeho pomoc. Velice důležité pro postiženého žáka autismem je, když má stálého učitele. V případě, že se ve třídě učitelé střídají, tak jak tomu je na druhém stupni, je na asistentovi a třídním učiteli autistu předem s takovou to změnou seznámit.

Žák může v hodinách využívat speciální pomůcky (desky s přehledy učiva, počítačové programy, různé deskové hry apod.), může se vzdělávat podle IVP (individuální vzdělávací plán). Vzdělávání podle IVP mohou rodiče odmítnout a požadovat, aby žák byl vzděláván jako jeho zdraví vrstevníci. Pro žáka s postižením je to výborná příprava k překonání dalších životních překážek.

Autista má své vlastní místo pro výuku, všechny věci mají svůj řád a nikdo mu do nich nesmí zasahovat.

Snaha, aby se co nejvíce přizpůsobil běžnému životu a začlenil se do společnosti s co nejmenšími problémy. Postižený žák by se měl v budoucnu o sebe sám postarat.

Přístup učitelů, snaha naučit se pracovat s postiženým žákem bez speciálního vzdělání (speciální pedagog). Učitel ale v takovém procesu potřebuje odpovídající pomoc ze strany kolegů a školy jako celku.

Inklusivní vzdělání zvyšuje toleranci a pochopení vůči postiženým.

Nevýhody vzdělávání

Stačí, když mezi osou učitel-žák-asistent-rodina-spolužáci nefunguje spolupráce, je to špatně. Rodiče zdravých žáků nesouhlasí, aby postižený žák se vzdělával se zdravými dětmi ve třídě, byl u nich v kolektivu. Myslí si, že jeho zdravotní postižení je natolik vážné, že může ostatní ohrozit. Může to však být opačně, kdy zdravý žák může ohrozit postiženého provokací, šikanou aj. Šikana je důsledkem odlišnosti ve společnosti. Toto ale rodiče dětí nechtějí pochopit. Není jim známá daná problematika. Neschopnost žáků přijmout jeho odlišnost.

Velký problém by nastal v případě, že si nevytvoří vazbu (spolupráci) autista a asistent. Pokud tato spolupráce nefunguje, je to obtížné pro roli učitele.

Odborná příprava učitelů. Vzdělávání učitelů neposkytuje dostatečné a správné informace o inkluzivním vzdělávání.

4. 3. 5 Postřehy učitelů a asistenta pedagoga vzdělávání v inkluzi

Všeobecně se říká, že autisti nemají cit. Lukáš si dokázal vytvořit pouto k učitelce na prvním stupni. Říkal, že je to „Lukášova učitelka“. Pouto si vytvořil i s asistentem pedagoga. Asistentku oslovoval jménem a navštěvoval ji. Důležité je, aby si učitel, asistent a žák rozuměli. V tomto případě je vše v pořádku.

Pokud byl Lukáš protivný nebo se mu nechtělo pracovat, pohrozila učitelka, že vezme telefon a zavolá mámě. Uklidnil se. Matka je pro něho velkou autoritou. Když ho přepadl záchvat v podobě vztekání, pláče, řevu, asistent s ním musel odejít ven ze třídy. Nechal se vybouřit a vše bylo opět tak, jak má, dalo se s ním dále komunikovat. Při záchvatu se také osvědčilo pevné objetí nebo drbat Lukáše na zádech.

Rodina se mu maximálně věnuje, podporuje ho. Zajišťuje výborné podmínky pro vzdělání.

Motivace a kontrola učiva

Motivace pro Lukáše byla zároveň odměnou. Za dobře splněný úkol dostal lentilky nebo si mohl malovat a jiné – již jsem citovala v předchozím textu. Také mohl pracovat na

PC a vyhledávat si ve svém oblíbeném programu Dějiny národa českého. Potom byl spokojený.

Postřehy učitele a asistenta na jiného autistického žáka z prvního stupně

Při inkluzi autistů do třídního kolektivu základní školy velmi záleží na druhu poruchy, jestliže porucha autistického spektra je dále kombinovaná s jinou mentální poruchou, může nastat problém. V naší třídě se zapojení autisty podařilo, protože autistický chlapec je tichý, klidný a ctižádostivý se učit. Výuka musí mít řád, který nesmí být ničím narušen. Jestliže má nastat změna, musí být předem s ní autista seznámen.

Tím, že se nesnaží být vedoucím ani rušivým prvkem v třídním kolektivu, spolužáci ho přijímají dobře. Hraje si převážně s dívkami nebo si vystačí sám. Důležité jsou hovory s dětmi před příchodem autisty do kolektivu, v průběhu roku na třídních hodinách, kdy učitel hovoří na rovinu se spolužáky, upozorňuje na odlišnosti chování a odlišnosti žáka s poruchou autistického spektra.

Za dva roky jsme nezaznamenaly, že by spolužáci byli na chlapce nepříjemní, že by se mu posmívali apod.

Chlapec je pomalejší, ale třída na něho většinou nemusí čekat, jelikož sebeobsluhu zvládá již dobře (problémy byly na začátku 1. třídy, vše se doučil). Pouze v hodinách TV se ukazuje různé sociální cítění dětí. Chlapec je neobratný, pomalý, proto někteří s ním nechtějí být ve skupině. Naopak se jiní automaticky přijímají jeho začlenění do závodní skupiny. Neintegrování žáci se naučí toleranci, vzájemné pomoci, vidí, že chlapec potřebuje v mnoha situacích pomoci, vysvětlit, práci pak dokončí úspěšně.

Chlapec ví, že občas nerozumí významu slov (musí se mu ukázat, co má dělat) a o to víc se snaží uspět. Podle našeho názoru ještě více než ostatní spolužáci. Svoji snahou může být příkladem pro ostatní.

V případě tohoto autisty inkluze funguje výborně (osa žák, rodiče, učitel, asistent, spolužáci).

Počet autistů stoupá. Nemusí však všem vyhovovat třídní kolektiv. Stejně tak i třídní kolektivy se chovají k autistovi jinak. Někde by ani tichý chlapec nemusel zapadnout.

Znovu opakujeme, důležitost v osobním přístupu učitele a asistenta.

Názor asistentky

Na prvním stupni probíhalo všechno v pořádku. Rozdíl nastal na druhém stupni, kdy se děti dostávají do puberty, liší se jejich zájmy, začne se odlišovat chování apod. Zvládá všechno, co se týče učiva, ale může dojít k narušení vztahů.

4. 3. 6 Autismus a šikana

Šikana je velmi nebezpečný sociálně patologický jev. Při tomto jevu je omezována osobní svoboda jedince, svoboda rozhodování, ponižování lidské důstojnosti a osobní čest člověka. Obětí šikany je ubližováno na jejich zdraví a také osobním majetku. Ten, kdo provádí šikanu, ví o svých nedostacích a zvyšuje si tak své sebevědomí tím, že napadá toho, kdo je v něčem jiný, odlišný. Kolektiv ostatních většinou přihlíží a napadenému nepomůže.

Šikanu zde zmiňuji právě proto, že žák s Aspergerovým syndromem (Lukáš) se obětí šikany stal. Na prvním stupni základní školy problémy se spolužáky neměl. Zlom nastal až s přechodem na druhý stupeň a s nástupem puberty. Příčinou šikany byl příchod nového žáka ze sociálně slabé rodiny do třídního kolektivu. Nový žák již po druhé opakoval ročník, takže byl oproti svým spolužákům o dva roky starší. Ve stejném ročníku, ale jiné třídě měl bratra. Bratři se domluvili ještě s dalším spolužákem a začali Lukáše šikanovat. Z počátku mu brali a schovávali jeho věci. Došlo to až tak daleko, že ho při cestě domů fyzicky napadli. Útok se zúčastnil pouze jeden, ostatní přihlíželi a natáčeli si incident na mobilní telefon. Lukáš se začal bránit a to útočníka vyvedlo z míry. Zbaběle utekl a všichni zúčastnění se rozutekli také. Lukášovi nikdo nepomohl a smutné na tom je, že to nikdo neohlásil nebo na připravovaný útok neupozornil. Lukáš byl velmi rozrušený a skončil na medikaci a v péči odborníků. Báł se chodit do školy.

Postavení školy k šikaně

Ředitel školy svolal mimořádnou schůzku s rodiči napadeného žáka a s rodiči iniciátorů incidentu a rodiče přihlížejících dětí.

Závěr: Iniciátoři a plánovači útoku dostali snížený stupeň z chování. Přihlížející, kteří nezakročili, byli postiženi ředitelskou důtkou. Útočník dostal o dva stupně sníženou známku z chování a byl vyloučen ze školy.

5. Výzkumné šetření finanční gramotnosti

Cílem výzkumného šetření metodou dotazníku je zmapování znalostí problematiky finanční gramotnosti u žáka s Aspergerovým syndromem v inkluzi na základní škole a porovnání jeho výsledků s výsledky zdravých spolužáků.

5.1 Charakteristika a metoda výzkumného šetření

Pro svou práci jsem si vybrala kvantitativní metodu šetření na základě dotazníku. Oslovení k vyplnění dotazníku byli žáci sedmé třídy základní školy a jejich postižený spolužák. V kapitole 4.3.1 jsem psala kazuistiku na žáka (Lukáše) s Aspergerovým syndromem, která ukazuje míru jeho postižení a kde jsem uvedla, že Lukáš nemá žádné materiální potřeby oproti svým zdravým vrstevníkům.

5.2 Výzkumné šetření a vyhodnocení

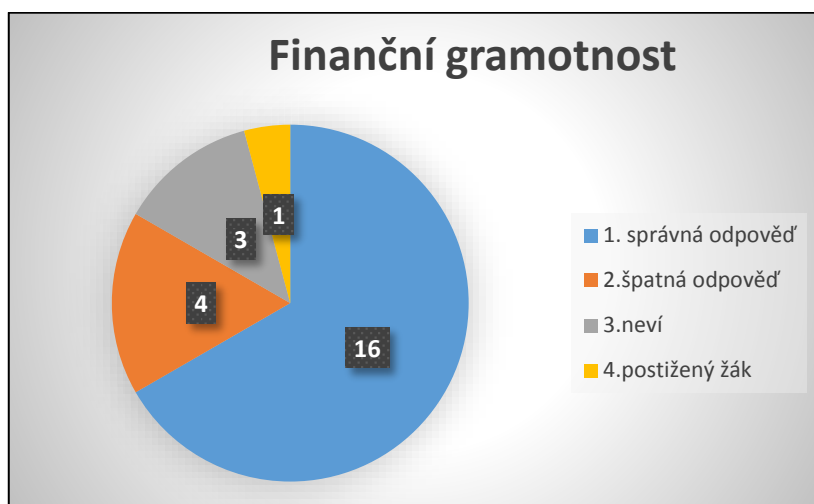
Výzkumné šetření jsem provedla pomocí osobního dotazníku, který učitel rozdál žákům sedmé třídy, včetně postiženého žáka. Dotazník k zmapování znalosti problematiky finanční gramotnosti obsahuje 10 otázek. Typ otázek jsem vybírala otevřený a uzavřený. Na otázky otevřené žáci odpovídali zaškrtnutím jedné z variant a k otázce uzavřené museli dopsat odpověď.

Výsledky dotazníkového šetření budou zpracovány pomocí statistické metody a aplikovány do grafů a vyhodnoceny autorkou diplomové práce.

Vyhodnocení dotazníků

Učiteli na základní škole jsem předala 30 kusů dotazníků. Odpovídalo 23 žáků, včetně postiženého žáka.

1) Co si představíš pod pojmem finanční gramotnost?

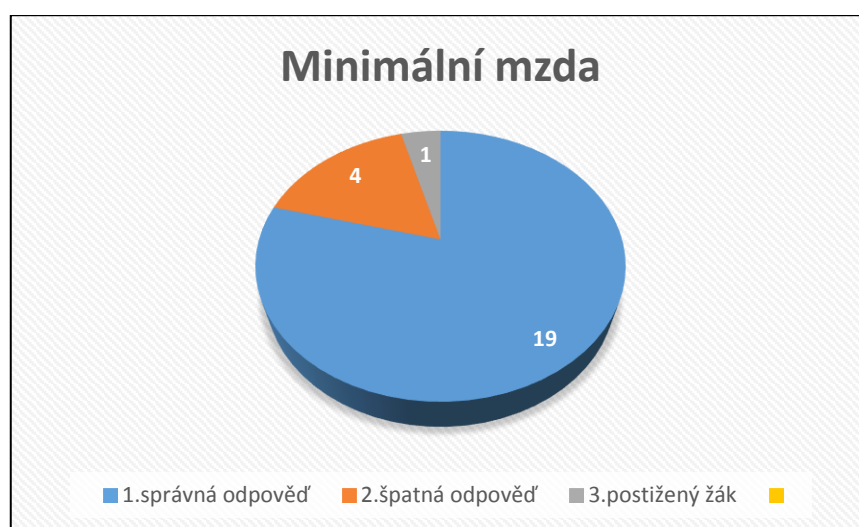


Graf č. 1: Finanční gramotnost

Na první otázku odpovědělo správně 16 dětí, včetně postiženého žáka. Je to ví jak polovina. Přehled o tom, co je finanční gramotnost mají.

2) Co je minimální mzda?

- a) Minimální částka, která má být podle mzdového systému vyplacena zaměstnanci.
- b) Pohyblivá částka (minimálně – maximálně), která má být podle mzdového systému vyplacena zaměstnanci.



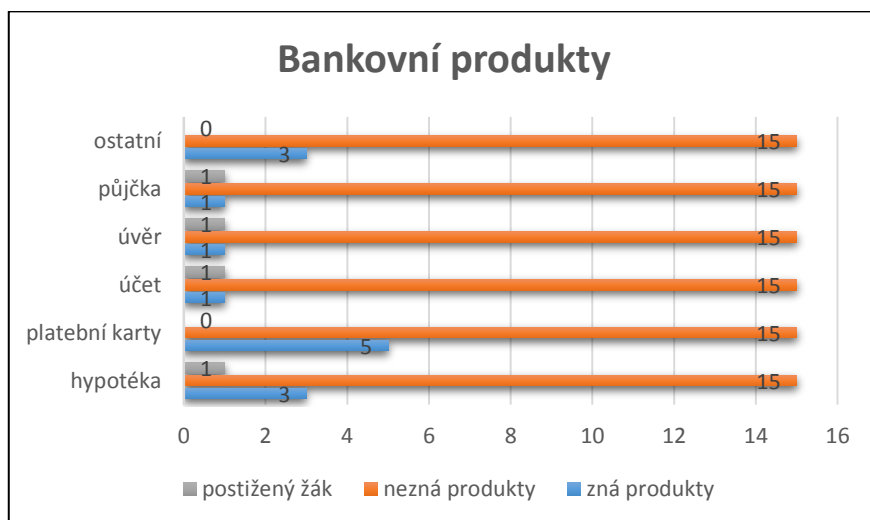
Graf č. 2: Minimální mzda

Druhá otázka „Co je minimální mzda“ správně odpovědělo 19 žáků, včetně žáka postiženého. To je 79% ze všech dotazovaných.

3) Znáš bankovní produkty, pokud ano, jaké (napíš)?

a) Ano

b) Ne



Graf č. 3 Bankovní produkty

Odpovědi na třetí otázku mne velice překvapily. Odpovídalo 23 žáků. Nečekala jsem, že většina žáků nezná žádný bankovní produkt. Z grafu je patrné, že postižený žák zná a uvedl čtyři bankovní produkty. Čtyři produkty uvedl ještě jeden žák. Patnáct žáků nezná žádný bankovní produkt

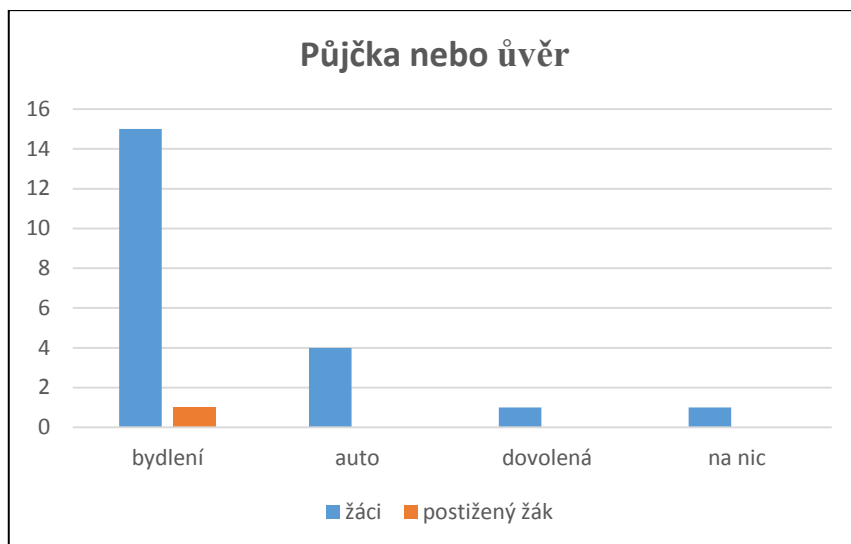
Do kategorie ostatní, jsem zařadila dvě odpovědi, co produkty znají, ale nenapsali jaké a jediná odpověď označila bankovním produktem bankovky. Nejvíce žáků zná platební karty, napsalo jich pět žáků.

4) Na jaké věci by, jsi si půjčil/a peníze od banky?

a) Na bydlení

b) Na auto

c) Na dovolenou

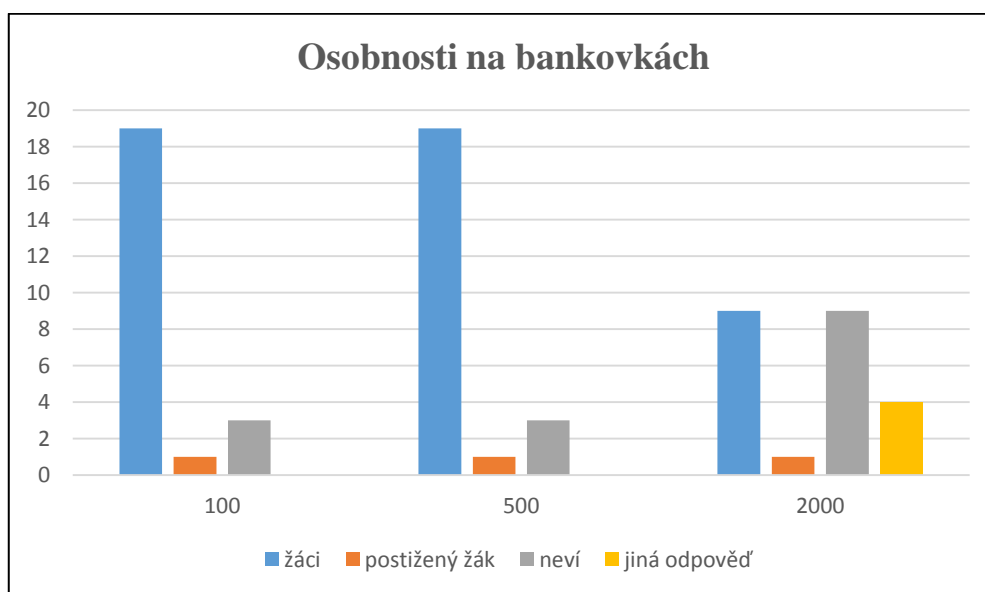


Graf č. 4 Půjčka a úvěr

Většina žáků (16), včetně postiženého žáka odpověděli, že by si vzali úvěr na bydlení. Jeden žák by si nepůjčil na nic, jeden na auto, jeden na dovolenou a jeden na auto a bydlení.

Z této otázky vyplývá, že většina žáků by si vzala úvěr na bydlení, a to je správná odpověď. Mít kde bydlet je nezbytné a pro život důležité. Za kladnou odpověď mohou považovat i auto, protože může být důležité jako jediný prostředek dopravy do zaměstnání nebo pro handicapované osoby pro obstarávání základních životních potřeb.

5) Napiš, kdo je na bankovkách 100,-; 500,-; 2000,-



Graf č. 5 Osobnosti na bankovkách

Znalost bankovek dětem dle grafu problémy nedělá. Z 23 dotazovaných žáků jich třináct včetně autisty správně přiřadilo osobnost k hodnotě bankovky. Čtyři žáci měli také správně přiřazené hodnoty, jen zaměnili osobnost, uvedli na dvoutisícové bankovce Marii Terezii. Dva žáci neodpověděli vůbec. Dva žáci přiřadili správně u hodnoty sto a pět set, u dvoutisícové bankovky nevěděli osobnost. Jeden žák nevěděl osobnost u stokorunové bankovky a jeden žák věděl pouze osobnost na stokorunové bankovce.

S výsledkem jsem vcelku spokojená. Bankovky s hodnotou sto a pět set korun znají skoro všichni.

6) Na jaké bankovce je Jan Ámos Komenský?

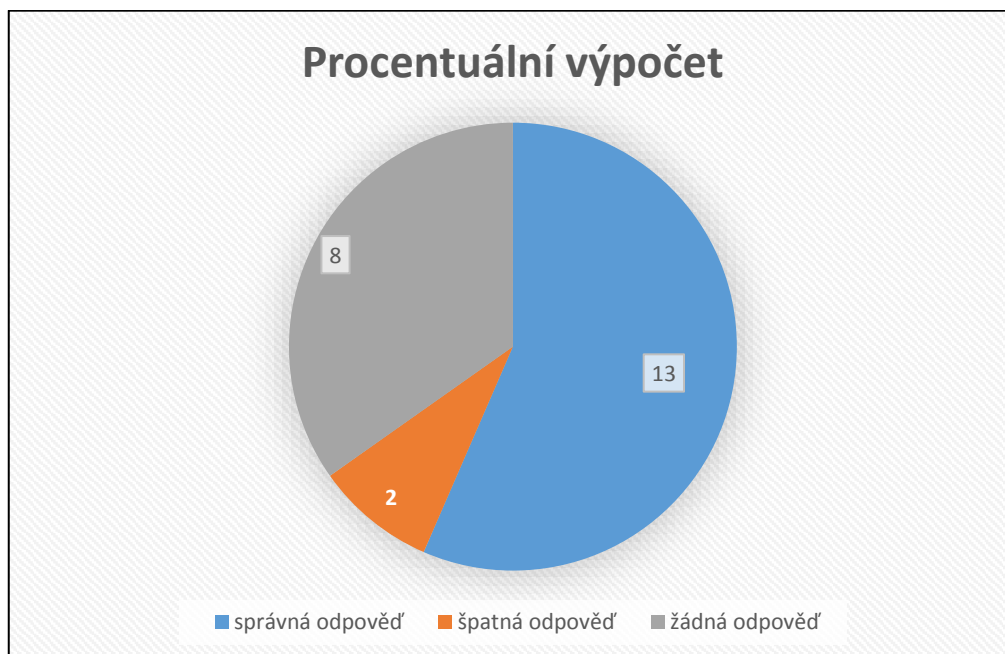


Graf č. 9 Osobnost na bankovce

K bankovce v hodnotě 200 korun správně přiřadilo osobnost osmnáct žáků, včetně autisty. Tři žáci nevěděli a dva napsali jiné hodnoty bankovek. Z grafu vyplývá, že

bankovky menších hodnot (100,-; 200,-) žáci dobře poznají. Problém jim nedělá poznat ani bankovku v hodnotě 500,-.

7) Vypočítej. Rodiče si kupují nové auto za 425000,- Kč. Protože auto bylo jako předváděcí vůz, dostanou slevu 25%. Kolik zaplatí za auto po slevě?

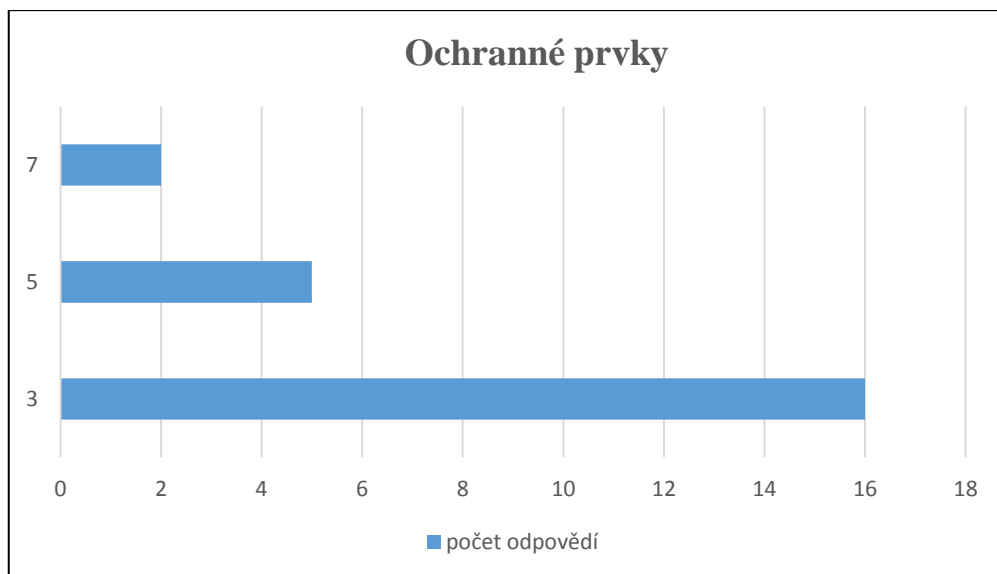


Graf č. 7 Procentuální výpočet

Výpočet hodnoty auta po slevě mělo třináct žáků, včetně postiženého žáka. Dva žáci se snažili příklad vypočítat, ale neměli správný postup výpočtu, ani výsledek. Osm žáků nepočítalo vůbec.

8) Kolik ochranných prvků má bankovka?

- a) 3 b) 5 c) 7

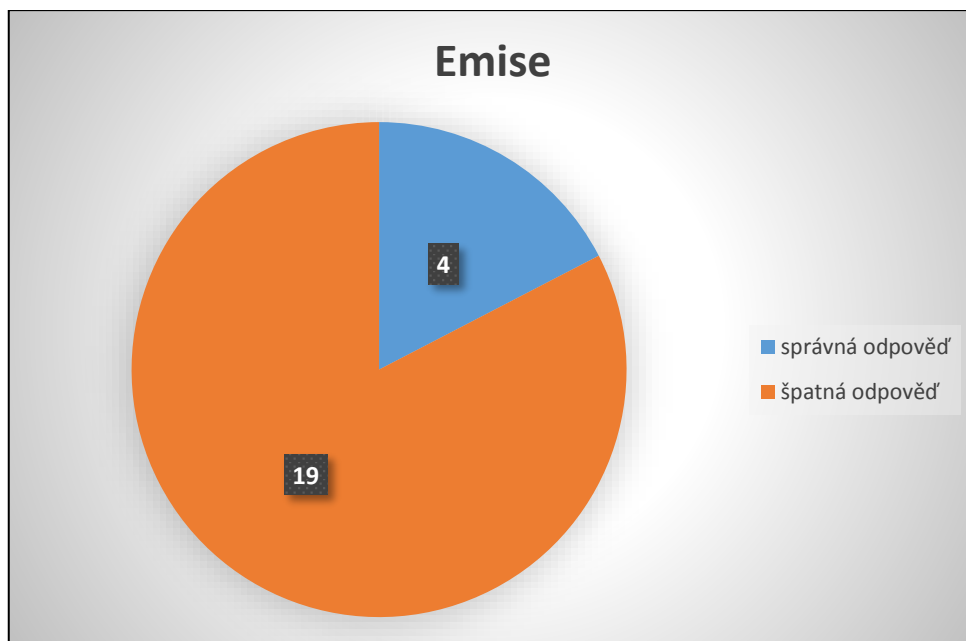


Graf č. 8 Ochranné prvky

Dvě odpovědi byly naprosto správné. Jedna z nich patří postiženému žákovi. Ostatní žáci převážně odpověděli, že bankovky mají tři ochranné prvky. Myslím si, že žáci mezi třemi a pěti pouze typovali. Otázka byla pro čtrnáctileté děti těžká.

Přesvědčila jsem se při tvorbě dotazníku, že ani dospělí lidé, kteří denně, přijdou do styku s penězi, nevědí, kolik ochranných prvků bankovka má. Otázku, „Jaké ochranné prvky mají bankovky?“ Jsem do dotazníku ani nedávala. Možná by mě ale děti svou odpovědí mile překvapili.

9) Napiš, kdo má právo v ČR tisknout bankovky a razit mince?

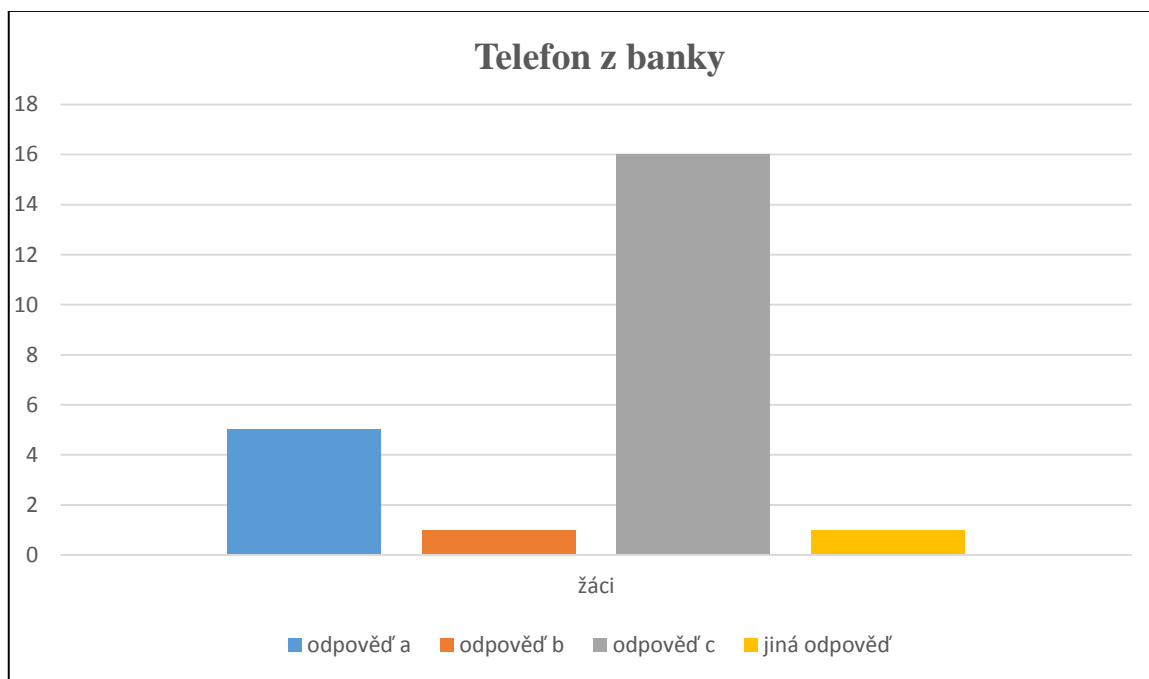


Graf č. 9 Emise

Včetně postiženého žáka, odpověděli čtyři žáci dobře. Z devatenácti špatných odpovědí si žáci myslí, že ve třech případech tisknout bankovky a razit mince má právo ministerstvo financí. Z pěti odpovědí si děti myslí, že je to pověřený státní úředník z banky. Dva žáci neodpověděli. Devět žáků označilo numismatika.

10) Zavolají ti z banky a nabídnou výhodný úvěr nebo půjčku. Co uděláš?

- a) Slušně odmítnu
- b) Nabídku využiju, je výhodná
- c) Vyslechnu si podmínky a rozhodnu se



Graf č. 10 telefon z banky

Odpověď za a) zvolilo pět dotazovaných žáků, včetně autisty. Za b) odpověděl jeden žák. Odpověď za c) zvolilo šestnáct dětí. Za a + c odpověděl jeden žák.

5. 3 Celkové zhodnocení dotazníku

Z celkového šetření jsem zjistila, že žáci základní školy mají přehled o finanční gramotnosti. Vědí co je finanční gramotnost, co to je minimální mzda. V celku mají až na nějaké menší nedostatky přehled o bankovkách. Znájí bankovní produkty. Rozumně odpověděli, že úvěr by použili na bydlení.

Autista Lukáš odpověděl na všechny otázky dobře. Potvrdilo se mi, že má opravdu velký přehled a čísla ho zajímají. Zaskočil mne u otázky číslo čtyři. Počítala jsem s odpovědí „Na nic si nepůjčím.“

6. Diskuse

V diplomové práci srovnávám rozdíly vzdělávání autistů v základní škole speciální a v inkluzi na základní škole. Dotazníkovým výzkumem jsem zjistila, že pojem finanční gramotnost se mezi žáky dostala zase o trochu více. Finanční gramotnost má zmapovanou i autista s Aspergerovým syndromem, který je vzděláván v inkluzi na základní škole.

Informace a výzkum z diplomové práce by bylo vhodné využít jako motivaci nebo poučení pro učitele základních škol, kteří nemají zkušenosti s inklusivním vzděláváním.

Z portálu Rámcově vzdělávacího programu jsem zjistila, že důležitým dokumentem pro finanční gramotnost je „Strategie finančního vzdělávání“ navrhuje ucelený systém finančního vzdělávání zaměřený na zvyšování úrovně finanční gramotnosti občanů v ČR. Vyzdvihuje význam finančního vzdělání. Garantem počátečního finančního vzdělávání na základních a středních školách je stát.

Další dokument k této problematice je „Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách“. Tento dokument se zaměřuje na proces implementace finančního vzdělávání do počátečního vzdělávání, a proto vymezuje pro zúčastněné subjekty tyto úkoly:

- vytvořit standard finanční gramotnosti pro absolventa základní a střední školy (standard finanční gramotnosti občana)
 - promítnout standardy finanční gramotnosti do rámcových vzdělávacích programů
 - vytvořit metodická doporučení školám
 - zařadit témata finančního vzdělávání do vzdělávání pedagogických pracovníků
 - monitorovat úroveň finanční gramotnosti

Na tomto místě je vhodné poznamenat, že zde není žádná mimořádná pozornost věnována finančnímu vzdělávání v rámci pregraduální přípravy učitelů. (Rámcově vzdělávací program)

U žáků je dobré si zmapovat, co vědí o vyučované problematice z jiných předmětů. K mapování znalostí by mohla pomoci didaktická situační analýza.

Diplomovou práci bych doporučila pro učitele základních škol, jak na to, když budou mít ve třídě autistického žáka s Aspergerovým syndromem.

7. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo porovnat vzdělávání žáků s autismem v základní škole speciální a v inkluzi na základní škole. Zmapovat si přehled finanční gramotnosti u autistů. Autismus a finanční gramotnost jsou dvě velmi aktuální témata.

První části diplomové práce obsahuje informace o autismu, popisuje možné příčiny jeho vzniku, výčet autistických poruch, metody a možnosti vzdělávání dětí s autismem.

V druhé části popisují rozdíly vzdělávání dětí s autismem v základní škole speciální a v inkluzi na základní škole. Vlastní výzkum se zabývá přehledem a porovnáním znalostí finanční gramotnosti u autisty v inkluzi na základní škole a jeho zdravých spolužáků.

Podle mého šetření jsem dospěla k závěru, že ve školství pracuje mnoho odborníků jak z řad speciálních pedagogů, tak z řad pedagogů z primárního vzdělávání. Autistickým žákům se věnují nejen ve speciální škole, ale i v inkluzi. Práce s postiženými žáky je velmi náročná a vyžaduje trpělivost ze strany pedagogů a asistentů. V autistické třídě v základní škole speciální jsou učitel, asistent a žáci jako rodina. Učitel přistupuje k výuce každého žáka dle individuálního vzdělávacího plánu, přesto, se učí některé předměty společně. Na konci vyučování si pak všichni spolu zhodnotí práci za celý den. O autistech se v odborných publikacích píše, že nepotřebují fyzický kontakt. Z mé zkušenosti tomu budu lehce oponovat, protože i oni „mají“ své potřeby, tak jako zdravé děti. Autista s Aspergerovým syndromem, kterého jsem popisovala ve své práci, je jiný. Ten fyzický kontakt nevyhledává. Jediný člověk, kterého sám od sebe obejmě je jeho babička. Pokud člověka zná, baví se s ním. Musí si však spolu mít co říct. Nejraději se baví o svých zájmech a zálibách.

Finanční gramotnosti se žáci učí jak v základní škole speciální, tak i v inkluzi na základní škole. V první variantě školy je výuka složitější, protože žáci se učí pomaleji, mají individuální vzdělávací plán. Učivo, které zvládne žák po ukončení první třídy základní školy, ve speciální škole zvládne až v šestém ročníku. Autista s Aspergerovým syndromem v inkluzi na základní škole, je velmi chytrý. Má logické myšlení a fotografickou paměť. Práce s čísly mu není neznámá, má ji rád.

Pro dosažení kvalitního vzdělání u žáků, je nutné mít kvalitně vzdělané pedagogy.

Seznam použité literatury

ARNWINW, B. Starting Sensory Integration Therapy: Fun Activities That Won't Destroy Your Home or Classroom Arlington, Future Horizons, 2005. ISBN-13: 978-1-932565-47-8.

BOYD, Brenda. Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií. Vyd.1. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678340.

BRUNER, J. S. The Process of Education. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 2003. ISBN 0-674-71001-0.

ČADILOVÁ, Věra., a kol. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část II. Olomouc, 2012 ISBN 978-80-244-3054-6

ČADILOVÁ, Věra., ŽAMPACHOVÁ, Lucie. Strukturované učení – Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami, Praha: Portál. 2008 ISBN 978-80-7367-475-5

GILLBERG,CH., PEETERS,T.,Autismus – zdravotní a výchovné aspekty. Praha: Portál, s.r.o. 2003.ISBN80-7178-856-2

HESOVÁ. Alena, Finanční gramotnost ve výuce Praha, Národní ústav pro vzdělávání 2011 ISBN: 978-80-86856-76-6

HRDLIČKA, Michal. Historický vývoj, koncepce, terminologie. In Dětský autismus: Přehled současných poznatků. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9)

HRDLIČKA, Michal., KOMÁREK, Vladimír. Dětský autismus: přehled současných poznatků. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. Vzdělávání a výchova dětí s autismem. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 8072900420.

MÜHLPACHR, Pavel. Autismus. In Vítková, M. Integrativní speciální pedagogika, Brno 2004 ISBN: 80-7315-071-9

SVOBODA, Mojmír (ed.); Krejčířová Dana, Vágnerová Marie, Psychodiagnostika dětí a dospívajících Praha, Portál 2015, ISBN 978-80-262-0899-0

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-091-7

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra, včasná diagnóza branou k účinné pomoci. APLA 2008, 2. vydání 2009.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie; Praha, Karolinum, 1999, ISBN: 80-7184803-4

VERMEULEN, Peter. Autistické myšlení. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024716003.

VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní speciální pedagogika, Brno 2004, ISBN: 80-7315071-9

VOCILKA, M. Výchova a vzdělávání autistických dětí. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7.

VOSMÍK, M, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie.: Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole, Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-687-2

WING, L., GOULD, J. (1979): Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. J. Autism Dev. Disord., 9

WING, L. The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals. London: Constable, 1996.

WROBEL, M. Taking Care of Myself. Arlington, Future Horizons, 2003. ISBN 1-885477-94-5.

Internetové zdroje:

Autismus (online). (citace 29. 4. 2017). Dostupné z <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus-4.html>

Dětský autismus (online). (citace 29. 4. 2017). Dostupné z <http://www.apla-jm.cz/index.php?ID=16>

Vzdělávání a autismus (online). (citace 4. 5. 2017). Dostupné z <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/o-autismu>

Autismus pro cit (online). (citace 6. 5. 2017). Dostupné z www.autismusprocit.cz/autismus.html

Dětský autismus (online). (citace 27. 4. 2017) Dostupné z <http://www.apla-jm.cz/wpimages/other/doc13/clanek%20web.pdf>

Didaktika (online). (citace 15. 5. 2017). Dostupné z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Didaktika>

Finanční gramotnost (online). (citace 24. 5. 2017) Dostupné z <http://www.nuov.cz/financniagramotnost?highlightWords=Metodick%C3%A1+p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka+finan%C4%8Dn%C3%AD+gramotnosti>

Finanční gramotnost (online). (citace 15. 6. 2017) Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/6761/financni-gramotnost-a-financni-vzdelavani.html/>

Rámcově vzdělávací programy (online). (citace 19. 6. 2017) Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63902&view=2939>

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník finanční gramotnosti

Příloha č. 2 Kresby autisty s Aspergerovým syndromem

Příloha č. 3 Písemné práce z matematiky autisty s Aspergerovým syndromem

Příloha č. 4 Prezentace do Přírodopisu autisty s Aspergerovým syndromem

Summary

In my dissertation I occupied with the education of autistics at special elementary school and a pupil with Asperger syndrome in inclusion at elementary school. I compared the differences of educational children and I tried to clarify the advantages and disadvantages of education at these two types of schools. Next I monitored knowledge of financial literacy of autistics.

Both inclusion and autism are current topics nowadays. The number of autistics has been increasing and parents prefer education in inclusion.

In the theoretical part I derived from technical literature and tried to gain information about autism as much as possible. I tried to explain the causes of its formation, disorders, methods and possibilities of education of children with autism.

In the practical part I derived from my own experience in both types of schools. The important roles in both schools perform teachers and a family, but also an assistant teacher. At special elementary school in an autistic class, there are educated not only the pupils with autism, but also children with another evolutionary disorder. At school, which I described, there were autistics with a mental retardation. The education was run here as in a family environment. Each pupil has his own IVP a teacher works with children according to the plan. The pupils are educated due to their possibilities and their knowledge and skills are different in comparison with healthy children.

In inclusion at primary school I monitored a tuition of a pupil with Asperger syndrome. The axis teacher – pupil – family – assistant teacher – schoolmates is important here. Thanks to the family and inclusion, Lukas achieves great results in education. The schoolmates adapted to him and vice versa. I found out from my research that Lukas is familiar with a financial literacy term. The family supports him and provides excellent conditions for his education.

At elementary school teachers do not have an appropriate education for working with disabled children and therefore teaching of those pupils is not easy for them. Teachers should get much more information about work and attitude to disabled children.